

Welke rol speelt leiderschap op kleine scholen bij het creëren van een optimaal leerklimaat voor professionalisering van leerkrachten?

What role does leadership on small schools play in the creation of an optimal learning climate for professionalization of teachers?

Thirza F. Kievit-Leter

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 23-04-2018

Studentnummer: 851392675

Naam begeleider: Dr. Femke Nijland

Examinator:

“Bij het inleveren van deze thesis verklaar ik dat deze eigen werk is en vrij is van plagiaat.”

1 Inhoud

1 Samenvatting	3
2 Summary	4
3 Voorwoord	5
4 Inleiding	5
4.1 Probleemschets en doel van het onderzoek	5
4.2 Theoretisch kader	7
4.2.1 Leiderschap	7
4.2.1.1 Manieren van leiding geven	7
4.2.2 Verschillende leerklimateen	11
4.2.2.1 Onderzoek naar het leerklimaat	12
4.2.2.2 Organisatieculturen	13
4.3 Vraagstellingen	14
5 Technisch ontwerp	14
5.1 Ontwerp	14
5.2 Participanten	15
5.3 Procedure	15
5.4 Materialen	17
5.5 Data-analyse	17
6 Significantie	18
6.1 Wetenschappelijke significantie	18
6.2 Maatschappelijke significantie	18
7 Resultaten	19
7.1 Toelichting	19
7.2 Leiderschap	19
7.3 Leerklimaat	22
7.4 Professionalisering	29
8 Conclusie	35
9 Discussie en aanbevelingen	38
10 Referenties	44
Bijlage 1 Verband tussen leiderschap, leerklimaat en professionalisering	48
Bijlage 2 Hoofd- en deelcategorieën als uitkomsten van het onderzoek	49
Bijlage 3 Interviewvragen	50
Bijlage 4 Resultaten in tabelvorm	53

1 Samenvatting

Professionalisering van leerkrachten bestaat uit iedere activiteit die de kwaliteit van leraren versterkt of verbetert ([Lubberman & Pijpers, 2013](#)). Daar de kwaliteit van het onderwijs nauw samenhangt met de kwaliteit van de leraar, dient het professionaliseren zich te richten op het handelen van de leraar in de les ([School aan zet, 2013](#)). Om leren van leerkrachten te laten plaatsvinden zou de omgeving waarbinnen een team nieuwe kennis en vaardigheden opdoet ondersteunend moeten zijn ([Hetland, Skogstad, Hetland, & Mikkelsen, 2011](#)). Het is de uitdaging voor schoolleiders van zowel grote als kleine scholen om dit ondersteunende leerklimaat te organiseren.

De centrale vraag die bij dit onderzoek wordt gesteld is “Hoe zorgen schoolleiders en leerkrachten op kleine scholen voor een optimaal leerklimaat voor professionalisering?”. Het onderzoek, waarbij gebruik wordt gemaakt van een *multiple case study*, is uitgevoerd binnen een stichting van scholen in het zuiden van Zuid-Holland. De kleinste scholen, met een leerlingaantal onder de 150, zijn benaderd voor deelname aan het onderzoek. Zes schoolleiders zijn geïnterviewd met een semigestructureerd interview gebaseerd op de leiderschapskennmerken volgens [Bartram, Foster, Lindley, Brown en Nixon \(1993\)](#) en de leerklimaatkennmerken volgens [Bowen, Rose, R. & Ware \(2006\)](#). Tevens zijn zes leerkrachten geselecteerd op basis van *convenience sampling* en geïnterviewd.

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat er bij het leiderschap op de onderzochte kleine scholen sprake is van de stijlbenadering vanuit het klassieke leiderschap. Leerkrachten geven aan dat er op de kleine scholen een familiecultuur heerst waar men betrokken is en vriendelijk en informeel met elkaar omgaat. Uit dit onderzoek is verder gebleken dat er verschillende spanningsvelden bestaan op de kleine scholen. Ten eerste kan geconstateerd worden dat er een spanningsveld bestaat tussen controle en autonomie, ten tweede tussen professionaliseren en familiecultuur, ten derde tussen professionaliseren en werkdruk en ten vierde bestaat er een spanningsveld tussen professionaliseren en financiën van de school. Ook blijkt uit dit onderzoek dat de leerkrachten behoefte hebben aan meer ondersteunend leiderschap, waarbij de schoolleider zorgt voor een ondersteunende en zorgzame werkomgeving. Leerkrachten hebben ook aangegeven meer ruimte te willen hebben om mee te denken over onderwijs en onderwijsvernieuwing en meer te willen meebeslissen.

Als antwoord op de centrale vraag zou gesteld kunnen worden dat de schoolleiders een optimaal leerklimaat voor professionaliseren proberen te creëren door leerkrachten verschillende mogelijkheden tot ontwikkeling te bieden en de problemen op het gebied van financiën en werkdruk zoveel mogelijk zelf op te lossen. Om de spanningsvelden op de kleine scholen te verkleinen zou er nu mogelijk meer aan de communicatie kunnen worden gewerkt en op een lerende en ondersteunende manier leiding kunnen worden gegeven, met meer ruimte voor autonomie, verantwoordelijkheid en waardering voor bijdragen van leerkrachten. Dit helpt om een ondersteunend leerklimaat te organiseren, gezamenlijke doelen te bereiken, een gezonde professionele ontwikkeling door te maken en positieve, respectvolle en harmonieuze relaties te bevorderen.

Sleutelwoorden: leiderschap, leerklimaat, professionalisering

2 Summary

Professionalization of teachers consists of every activity that strengthens or improves the quality of teachers ([Lubberman & Pijpers, 2013](#)). Since the quality of education is closely related to the quality of the teacher, professionalization should focus on the teacher's actions in class ([School aan zet, 2013](#)). To allow teachers to learn, the environment in which a team acquires new knowledge and skills should be supportive ([Hetland, Skogstad, Hetland, & Mikkelsen, 2011](#)). It is the challenge for school leaders from both big and small schools to organize this supportive learning climate.

The central question posed in this study is "How do school leaders and teachers in small schools ensure an optimal learning climate for professionalization?". The research, which uses a multiple case study, was carried out within a foundation of schools in the south of South Holland. The smallest schools, with a pupil number under 150, have been approached for participation in this research. Six school leaders were interviewed with a semi-structured interview based on the leadership characteristics according to [Bartram, Foster, Lindley, Brown and Nixon \(1993\)](#) and the learning climate characteristics according to [Bowen, Rose, & Ware \(2006\)](#). Also six teachers were selected on the basis of convenience sampling and interviewed.

From the results it can be concluded that in the leadership of the small schools studied the style approach is taken from the classical leadership. Teachers indicate that there is a family culture in the small schools where people are involved and deal with each other in a friendly and informal way. This research has further shown that there are various areas of tension in the small schools. Firstly, it can be concluded that there is a tension field between control and autonomy, secondly between professionalization and family culture, thirdly between professionalization and work pressure and fourthly, there exists an area of tension between professionalization and finances of the school. This study also shows that the teachers need more supportive leadership, where the school leader provides a supportive and caring work environment. Teachers have also indicated that they would like to have more room to think about education and educational innovation and to be allowed to take more decisions.

In answer to the central question, it could be said that the school leaders try to create an optimal learning environment for professionalization by offering teachers different opportunities for development and to solve the problems in the area of finance and work pressure themselves as much as possible. In order to reduce the areas of tension in small schools, school leaders could now work more on communication and guidance could be given in a learning and supportive way, with more room for autonomy, responsibility and appreciation for contributions from teachers. This helps to organize a

supportive learning climate, to achieve shared goals, to experience healthy professional development and to promote positive, respectful and harmonious relationships.

Keywords: leadership, learning climate, professionalization

3 Voorwoord

Met deze thesis is een einde gekomen aan mijn masterstudie Onderwijskunde aan de Open Universiteit. De afgelopen jaren heb ik hard gewerkt om deze studie af te ronden. Het leren voor de tentamens, het maken van de verschillende opdrachten en dit laatste kwalitatieve onderzoek hebben mij veel geleerd over mijn eigen functioneren. Ik wil mijn man, kinderen en moeder heel hartelijk bedanken voor hun geduld met mij wanneer ik weer tot diep in de nacht bezig was. Zij hebben de afgelopen jaren te weinig persoonlijke aandacht gekregen. Zonder hun ondersteuning en hulp had ik het niet gered. Ik ben zeer dankbaar voor alle hulp bij het transcriberen van de interviews, het corrigeren van teksten en het praten over mijn thesis. Dank ook aan mijn schoolleider en teamgenoten met wie ik mijn ervaringen over het geleerde heb mogen delen. Ten slotte gaat mijn dank uit naar mijn begeleider voor haar begeleiding, feedback en haar luisterend oor. Zij heeft mij de laatste maanden van mijn studie regelmatig opgepept wanneer ik het even niet meer zag zitten.

4 Inleiding

4.1 Probleemschets en doel van het onderzoek

De basisschoolperiode is een belangrijke fase in het leven van kinderen. Kinderen hebben recht op goed onderwijs. Taal en rekenen worden in het primair onderwijs als belangrijke vakken beschouwd zodat kinderen in een later stadium voortgezet onderwijs kunnen volgen. Het is de taak van de overheid om de kwaliteit van het onderwijs te garanderen en te stimuleren ([Onderwijsinspectie, 2017](#)). Het beleid van de overheid is tegenwoordig gericht op opbrengstgericht werken ([School aan zet, 2013](#)) en zij heeft op haar beurt de Onderwijsinspectie tot taak gesteld om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken ([Onderwijsinspectie, 2017](#)).

De Onderwijsinspectie volgt jaarlijks de opbrengsten in het taal- en rekenonderwijs en benadrukt dat de leeropbrengsten in de kernvakken verbeterd moeten worden. Om kwalitatief goed onderwijs te garanderen is het nodig dat er een goede leerkracht voor de klas staat en om dit te kunnen waarborgen heeft de overheidsinspectie leerkrachten en schoolleiders verplicht zich te blijven professionaliseren. Los van het feit dat leerkrachten verplicht 10 % van hun aantal werkuren moeten besteden aan professionaliseringsactiviteiten is professionaliseren belangrijk om leerlingen voor te bereiden op de toekomst. Elk jaar zijn er weer nieuwe inzichten met betrekking tot kennisoverdracht, methoden en vaardigheden. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het digitale tijdperk. Door zelf te blijven leren kunnen leraren zich ook beter verplaatsen in hun leerlingen ([School aan zet, 2013](#)).

Professionaliseren is er dus op gericht om de kwaliteit van een leerkracht te verbeteren en kent verschillende vormen ([Lubberman & Pijpers, 2013](#)). Formeel leren is meestal individueel in een externe cursus of opleiding en wordt gegeven door een expert. Een nadeel hiervan kan zijn dat opgedane kennis niet gelijk toepasbaar is in de klas. Informeel leren kan zowel individueel als collectief zijn en vindt plaats in de context van de school. Dit kan op de werkplek samen met collega's zijn en heeft als startpunt de leervraag of behoefte van een leerkracht. De kennis die hierbij opgedaan wordt is meestal gelijk toepasbaar omdat het praktisch is en aansluit bij de onderwijspraktijk van de leerkracht. Formeel en informeel leren kunnen elkaar versterken ([School aan zet, 2013](#)). Om het leren zo goed mogelijk te kunnen laten plaatsvinden zou de omgeving waarbinnen een team nieuwe kennis en vaardigheden opdoet, hetzij op de werkplek in informele sfeer of daarbuiten, zo ondersteunend mogelijk moeten zijn. Deze leeromgeving wordt ook wel het leerklimaat genoemd ([Hetland, Skogstad, Hetland, & Mikkelsen, 2011](#)) en het is de kunst van de schoolleider om dit ondersteunend leerklimaat goed te organiseren.

De taken van een schoolleider zijn dus zeer divers. Behalve het verantwoording afleggen aan de inspectie over de onderwijskwaliteit en schoolresultaten horen ook het verlichten van werkdruk van het personeel, het organiseren van allerhande taken binnen een school, zorgen voor onderwijs van goede kwaliteit aan leerlingen en het zorgen voor een ondersteunend leerklimaat voor het professionaliseren tot het takenpakket. Leidinggevendend behoren daarom ook het professionaliseren van hun teams in kaart te brengen, te faciliteren en te stimuleren ([School aan zet, 2013](#)).

De taken van een leerkracht bestaan dus uit lesgeven, voorbereiden en nakijken, andere schooltaken en professionaliseren. Deze combinatie van lesgebonden- en niet-lesgebonden taken zorgen ervoor dat leerkrachten al jaren last hebben van hoge werkdruk en daarom heeft DUO Onderwijsonderzoek hier onderzoek naar gedaan ([DUO onderwijsonderzoek, 2016](#)). Het blijkt dat voornamelijk de administratieve druk, het grote aantal zorgleerlingen en de grote klassen voor de verhoogde werkdruk zorgen. Verder ziet DUO dat het aantal ziekmeldingen van leerkrachten steeds meer toeneemt. De ondervraagde leerkrachten geven aan dat minder controle van de inspectie en effectiever vergaderen al een deel van de oplossing zouden vormen. Verder vinden ze het belangrijk dat er meer gebruik wordt gemaakt van elkaars kwaliteiten en dat er minder extra activiteiten worden gepland.

Los van hun diverse schooltaken zien schoolleiders van kleine basisscholen ook nog de kosten van het onderwijs omhoog gaan doordat het aantal leerlingen dat naar deze scholen gaat steeds meer afneemt. De kwaliteit van het onderwijs gaat hier volgens de [Onderwijsraad \(2013\)](#) ook steeds meer onder lijden. Het blijkt dat de scores van de onderwijskwaliteit op kleine scholen lager zijn dan op de grote scholen. Er zijn zelfs veel kleine scholen van minder dan 100 leerlingen die een *zwak* tot *zeer zwak* als score hebben. In 2011 was dat al 2,1 % meer vergeleken met het landelijk gemiddelde van 4,4% op grote scholen en er kan volgens het onderzoek geconcludeerd worden dat leerlingen op kleine scholen meer risico lopen op onderwijs van onvoldoende kwaliteit. Door de urbanisatie en dalende

geboortecijfers zullen er meer kleine scholen ontstaan, die in verhouding een groot deel van de beschikbare onderwijsmiddelen nodig hebben. Om het voortbestaan van deze scholen en hun kwaliteit te kunnen garanderen worden schoolleiders dus aangemoedigd om samen te gaan werken ([Onderwijsraad, 2013](#)).

Dertien scholen in het zuiden van Zuid-Holland, waarvan negen met minder dan 150 leerlingen, zijn daarom ook bestuurlijk gefuseerd in een stichting. Er zijn in Nederland verschillende kleine scholen die in deze situatie verkeren en daarom heb ik onderzocht hoe leiderschap wordt ingevuld op kleine scholen om professionalisering te stimuleren en te faciliteren en wat de ervaringen van leerkrachten zijn. Ik heb dit onderzoek gedaan om inzicht te krijgen in hoe schoolleiders van kleine scholen richting geven aan de professionalisering van hun medewerkers binnen de beperkingen in tijd en ruimte en financiële middelen die de specifieke context van kleine scholen met zich meebrengt. Met dit onderzoek wil ik inzicht bieden in hoe schoolleiders en leerkrachten samen vorm geven aan een ondersteunend leerklimaat en op welke manieren er wordt gezorgd voor mogelijkheden tot professionalisering.

4.2 Theoretisch kader

Om het theoretisch kader vorm te geven zal ik in eerste instantie verschillende stromingen binnen het leiderschap bespreken. Daarna bespreek ik vier manieren waarop leiding kan worden gegeven. Vervolgens behandel ik het leerklimaat met verschillende onderdelen en tenslotte bespreek ik enkele organisatieculturen, omdat elke school haar eigen cultuur heeft. Op basis van dit kader zal ik mijn onderzoeksvraag verder uitwerken.

4.2.1 Leiderschap

Leren wordt al sinds jaren gezien als een leven lang streven ([Onderwijsraad, 2016](#); [NLOF, 2016](#); [Kirby, Knapper, Evans, Carty, & Gadula, 2003](#)) en werknemers moeten daarom behalve actueel blijven op hun eigen vakgebied tegenwoordig ook 21^{ste} -eeuwse vaardigheden leren zoals mediawijsheid, ICT-basisvaardigheden, *computational thinking* en informatievaardigheden ([Kennisset, 2016](#)). Hiervoor is het belangrijk dat werknemers gemotiveerd en in staat zijn om te leren en ook de ruimte daarvoor krijgen. Dit vraagt van leiders dat zij een goede kijk hebben op nieuwe ontwikkelingen en op goed management en ook dat zij goede kennis van het team hebben en kennis over het aansturen en motiveren van de werknemers.

Er is de laatste jaren veel onderzoek gedaan naar leiderschap ([Schultz, 2009](#); [Northouse, 2010](#)). Deze term wordt vaak in relatie gebracht met (karakter)eigenschappen, relaties, doelen en invloed ([Kovjanic, Schuh, & Jonas, 2013](#); [Berson, Da'as, & Waldman, 2015](#)). [Schultz \(2009\)](#) legt uit dat leiderschap over mensen wordt uitgeoefend als personen zich met elkaar verbinden en institutionele, politieke, psychologische en andere bronnen mobiliseren, om zo gezamenlijke doelen te realiseren

([Schultz, 2009](#)). In de meer traditionele definities wordt leiderschap beschreven als een proces waarbij anderen beïnvloed worden en men inspanningen vergemakkelijkt om doelen te bereiken. De focus is bij dit leiderschap grotendeels gericht op een enkele persoon die naar beneden invloed uitoefent ([Yukl, Gordon, & Taber, 2002](#)). [Yukl en Becker \(2006\)](#) omschrijven leiderschap als een proces waarbij anderen beïnvloed worden om samen overeen te komen wat en hoe iets moet gebeuren en hoe individuele en collectieve inspanningen vergemakkelijkt kunnen worden om gedeelde doelen te bereiken. [Peter Northouse \(2010\)](#) definieert leiderschap als een bepaalde werkwijze waardoor iemand een groep beïnvloedt om daardoor een gemeenschappelijk doel te bereiken. In dit onderzoek vertrek ik vanuit de definitie van Northouse.

Leiderschap wordt opgedeeld in drie stromingen namelijk de klassieke-, de transformatieve- en de gedistribueerde stroming ([Albers, 2014](#)). Onder de klassieke stroming schaaft Albers de eerste drie theorieën die (historisch gezien) over leiderschap zijn geschreven.

De eerste theorie over leiderschap die tot en met de jaren 40 gangbaar was is de karaktertrekkenbenadering. Zij beschrijft leiderschap als iets persoonsgebonden en gaat uit van bepaalde karaktereigenschappen waaraan je kunt zien of een leider goed is.

De tweede theorie is de stijlbenadering en deze focust zich op de manier waarop leiding wordt gegeven. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen relatiegericht gedrag (de mate waarin er gezorgd wordt voor een goede relatie en vertrouwen door de leider) en taakgericht gedrag (de mate waarin er in een taak structuur en sturing wordt gebracht door de leider). Bij een juiste combinatie hiervan wordt gesproken over effectief leiderschap.

Als reactie hierop ontstond de derde theorie, namelijk de contingentiebenadering. Hier wordt uitgegaan van de situatie waarin leiderschap uitgeoefend wordt. Om effectief leiderschap uit te oefenen moet men volgens deze theorie de situatie adequaat weten in te schatten. De contingentiebenadering is afhankelijk van de kenmerken relatie, structuur en macht, omdat deze leiderschapsstijl afhankelijk is van de relatie die de leider met de volgers heeft, van de hoeveelheid structuur die hij aanbrengt en ook van de macht die hij heeft gekregen om promotie te kunnen geven en om te ontslaan ([Albers, 2014](#)).

De transformatieve stroming heeft als specifiek aandachtspunt het intellectueel stimuleren, het ondersteunen, inspireren en motiveren van werknemers ([Schultz, 2009](#); [Yukl & Becker, 2006](#); [Northouse, 2010](#)). De gedachte is dat leiderschap ook betekent aandacht geven aan het gevoel van eigenwaarde van de volgers om echte betrokkenheid te bereiken. Dit leiderschap wordt transformatief leiderschap genoemd en in organisaties met dit soort leiders wordt er gemotiveerder en effectiever gewerkt en wordt er meer voldoening in het werk ervaren ([Hetland et al., 2011](#)). Het leiderschap wordt persoonlijker gemaakt en is niet alleen maar een functie, maar ook een rol die de leider als mens heeft ([Albers, 2014](#)). Een transformatieve leider is dus een persoon die ernaar op zoek gaat om de hogere psychologische verlangens van een volger -namelijk motivatie, effectiviteit en tevredenheid- te vervullen en die daar het gehele potentieel van de volger in meeneemt. Dit motiveert de volgers op hun

beurt om het werk beter uit te oefenen ([Albers, 2014](#)). Transformatief leiderschap bestaat uit vier onderdelen: geïdealiseerde invloed gaat over rolmodellen, waarbij de leider hoge verwachtingen en vertrouwen in de werknemers uitspreekt en inspirerende motivatie gaat over het zien van een positieve toekomst en het geven van visie en betekenis. Intellectueel stimuleren gaat over het uitdagen van de werknemers en persoonlijke aandacht over het fungeren als coach en mentor en het rekening houden met verschillen ([Kovjanic et al., 2013](#)).

In de gedeelde of gedistribueerde stroming wordt ook gekeken of teamleden elkaár kunnen beïnvloeden. Volgens [Brungardt \(1998\)](#) is het niet meer zo dat een leider alle antwoorden en de macht heeft om wezenlijke veranderingen te brengen. In de huidige samenleving werken leiders nu ook in een omgeving waar macht gedeeld wordt met volgers waarbij de leiderschapsrollen worden gedeeld, omdat vasthouden aan het leider-volger systeem aangeleerde hulpeloosheid voor de volgers kan voortbrengen ([Gronn, 2002](#)). Er wordt gesproken over gedeeld of gedistribueerd leiderschap als teamleden bijdragen aan het leiderschap. Sommige leiderschapsrollen kunnen worden gedeeld door verschillende teamleden, andere leiderschapsrollen kunnen worden toegewezen aan enkelingen en bijzondere taken kunnen door verschillende teamleden op verschillende momenten worden uitgevoerd. Er zijn verschillende vormen van gemeenschappelijke acties die daarbij ondernomen kunnen worden. Deze zijn ten eerste het spontaan vormen van werkgroepen, ten tweede een groepje hecht met elkaar samenwerkende collega's dat elkaar intuïtief begrijpt en ten derde het vormen van structurele werkgroepen die gedeelde of gedistribueerde taken proberen te regulariseren ([Gronn, 2002](#)). Bij de tweede vorm is het nodig dat collega's goed op de hoogte zijn van elkaars kennis en vaardigheden. Dit is waarschijnlijker in volwassen teams waar collega's al gedurende langere tijd met elkaar samenwerken en op elkaar ingespeeld zijn ([Small & Rentsch, 2010](#)). Wanneer teams samenwerken kunnen zij succesvolle veranderingen voor hun gemeenschappelijke doelstellingen teweeg brengen ([Brungardt, 1998](#)).

4.2.1.1 Manieren van leiding geven

Scholen moeten steeds hun aanpak aanpassen om zich te kunnen richten op de unieke behoeften van hun leerlingen en om de voortdurende vraag naar verantwoording te kunnen beantwoorden. Het zijn hiërarchische organisaties waarin leerlingen en leerkrachten leren en werken onder een leider of leiderschapsteam, waarbij de schoolleider de centrale autoriteit is en de uiteindelijke verantwoordelijkheid heeft voor het succes van de school ([Berkowitz, Bowen, Benbenishty, & Powers, 2013](#)). Schoolleiders hebben verschillende rollen en functies. Ze vertegenwoordigen de school naar schoolbestuur, gemeentelijke organisaties en ouders om beschikking te kunnen krijgen over de nodige financiën om de school succesvol te laten functioneren. Tegelijkertijd zijn zij ook leiders in hun school en voorzien ze hun team van visie en ondersteuning. Voor het creëren van een duurzame leeromgeving

is het belangrijk dat het schoolleiderschap door een effectieve leider met visie en organisatorische vaardigheden gevoerd wordt ([Berkowitz et al., 2013](#)).

Teams moeten kunnen leren om achterhaalde werkwijzen te vervangen door nieuwe en verbeterde strategieën. Leervragen hierover en andere leervragen moeten beantwoord worden met de juiste kennis en informatie. In lerende organisaties worden processen ondersteund die kennis die werknemers al bezitten op waarde schatten. Scholen die functioneren als lerende organisaties kunnen deze kennis op een zodanige manier inzetten dat zij de strategieën, die nodig zijn om prestatiedoelen voor individuele leerlingen en voor een gehele school te bereiken, succesvol kunnen plannen, invoeren en evalueren.

Onderzoekers wilden weten wat de rol is van het schoolleiderschap bij het creëren van een leerorganisatie ([Berkowitz et al., 2013](#)). Zij onderzochten in hun onderzoek naar schoolleiderschap en scholen als lerende organisaties vier manieren waarop er volgens hen leiding kan worden gegeven. Deze zijn sturend, ondersteunend, lerend en bescheiden. Als er op een sturende manier leiding wordt gegeven dan zijn de leiders duidelijk over hun richting en prioriteiten voor de vooruitgang van de school. Ze houden de werknemers gefocust op de gewenste resultaten en collectieve groepsdoelen en gaan uitdagingen en zorgen frontaal aan. Als er meer op een ondersteunende manier leiding wordt gegeven, dan stimuleren schoolhoofden een ondersteunende en zorgzame werkomgeving. Ze brengen waardering over voor bijdragen van werknemers en behandelen deze met hoffelijkheid en respect. Verder zijn ze gevoelig voor de noden en zorgen van hun werknemers en zijn vriendelijk en attent. Als er meer op een lerende manier leiding wordt gegeven staan schoolleiders meer open voor nieuwe ideeën om school-gerelateerde problemen en zaken te behartigen. Ze stimuleren dan dialoog en debat bij het plaatsen van prioriteiten voor schoolverbetering. Ook stellen ze dan meer vragen die het denken en overdenken stimuleren. Verschillen in mening over manieren om schoolprestaties te verbeteren worden verwelkomd en werknemers worden gestimuleerd om hun leerervaringen met elkaar te delen. Als schoolleiders op een bescheiden manier leiding geven, dan wijdt de leider school-gerelateerd succes liever aan de inspanning van anderen of aan geluk dan aan zichzelf en erkent hij dat hij niet alle antwoorden heeft om school-gerelateerde problemen en zaken op te lossen. Lof voor zijn eigen bijdrage aan goede resultaten of het oplossen van problemen worden dan met tegenzin geaccepteerd ([Berkowitz et al., 2013](#)).

Elke manier of combinatie van leiding geven kan meer of minder effectief zijn afhankelijk van het initiatief dat leerkrachten tonen en de sfeer in de school. In scholen waar bijvoorbeeld weinig initiatief wordt getoond maar er in het team een goede sfeer heerst, moet het schoolleiderschap misschien meer sturend zijn en bij scholen die zeer actief en vernieuwend bezig zijn, maar waar er geen veilige sfeer heerst moet het schoolleiderschap misschien meer ondersteunend zijn. Scholen die weinig initiatief tonen en waar er ook geen veilige sfeer heerst kunnen baat hebben bij leiderschap dat meer georiënteerd is op leren ([Bowen et al., 2006](#)).

Schoolleiderschap speelt volgens [Berkowitz et al. \(2013\)](#) een belangrijke rol bij het verbeteren van de resultaten voor scholen en leerlingen. Omdat leerlingen beter kunnen presteren in scholen waar medewerkers elkaar vertrouwen, samen een missie delen en besluiten nemen, zouden schoolleiders interventies moeten invoeren die de communicatie en het vertrouwen onder het schoolpersoneel stimuleren. De manier waarop leiding wordt gegeven kan dus ook variëren naar gelang de situatie waarin een school zich bevindt. In moeilijke perioden moet een school misschien meer de nadruk leggen op directief leiderschap dan op ondersteunend leiderschap. Bij directief leiderschap moeten werknemers bijvoorbeeld verantwoording afleggen voor het nakomen van besluiten en hun manier van werkuitvoering. Berkowitz en collega's zagen een positief verband tussen de verschillende manieren van leiding geven, sfeer en het tonen van initiatief. Deze interactie binnen een school is belangrijk om een ondersteunend leerklimaat te organiseren, gezamenlijke doelen te bereiken en positieve en respectvolle relaties te bevorderen ([Berkowitz et al., 2013](#)).

4.2.2 Verschillende leerklimateen

Het leerklimaat of de leeromgeving is de omgeving waarbinnen het leren plaatsvindt ([Silkens, Arah, Scherpbier, Heineman, & Lombarts, 2016](#)) en die door een organisatie en haar structuur is vastgelegd waardoor het leergedrag van werknemers indirect gestuurd wordt ([Baars van Moorsel, 2003](#)). Het gaat er dan om of werknemers menen dat hun werkomgeving het leren vergemakkelijkt of verhindert ([Nixon, 1991](#); [Berson et al., 2015](#)). Ook gaat het om de gedachten die werknemers hebben over beleid en de organisatie die beide gericht zijn op het ondersteunen van leren. Volgens [Nikolova, Van Ruysseveldt, Van Dam, & De Witte \(2016\)](#) worden organisatorische en leidinggevende ondersteuning hierbij als belangrijkste hulpbron gezien.

Tegenwoordig wordt het leren steeds belangrijker voor werknemers en organisaties om zich succesvol aan te kunnen passen aan veranderende omstandigheden ([Nikolova et al., 2016](#)). Het leren op de werkplek wordt daarom steeds meer gezien als een manier om effectief te functioneren ([Clarke, 2005](#)). Het is belangrijk om te begrijpen hoe werknemers in het werkveld denken en leren ([Kirby et al., 2003](#)), om in te kunnen spelen op hun behoeften, daar nieuwe vaardigheden en kennis het best tot zich genomen worden in een omgeving waar men zich veilig en gestimuleerd voelt. Zo'n leeromgeving wordt ook wel een ondersteunende leeromgeving genoemd ([Silkens et al., 2016](#)).

[Berson et al. \(2015\)](#) hebben in hun onderzoek naar leiderschap en leren het belang van het leerklimaat voor het kunnen leren op de werkvloer laten zien. Het leerklimaat oefent namelijk invloed uit op de visie over de eigen competenties, de persoonlijke ontwikkeling en het professioneel gedrag dat daaruit voortvloeit. Een ondersteunend leerklimaat bevordert volgens [Silkens et al. \(2016\)](#) mogelijk de kwaliteit van het werk en de ontwikkeling van werknemer tot professional. Het leerklimaat kan

gestimuleerd worden door een omgeving te creëren waarin de werknemer de mogelijkheid heeft om kennis te vergaren en waarin het delen van informatie ondersteund wordt ([Berson et al., 2015](#)).

In een ondersteunend leerklimaat voelen werknemers zich veilig en gewaardeerd en ontvangen zij positieve feedback. Verder krijgen zij de ruimte om te leren en fouten te maken. Hierdoor zijn werknemers in staat om extra te leren binnen hun vakgebied en deze kennis weer in te zetten voor de organisatie ([Von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2000](#)).

4.2.2.1 Onderzoek naar het leerklimaat

[Bartram, Foster, Lindley, Brown en Nixon \(1993\)](#) hebben ook onderzoek gedaan naar het leerklimaat. Ze wilden weten of verschil in leiderschap invloed heeft op een leerklimaat. Ze verdeelden het leerklimaat in de volgende onderdelen: voldoende tijd om te leren en het geleerde toe te passen, autonomie en verantwoordelijkheid, teamstijl, mogelijkheden om zich te ontwikkelen en richtlijnen hoe het werk gedaan moet worden.

Voldoende tijd om te leren en toe te passen worden gezien als centrale factoren voor een leerklimaat. Het trainen voor nieuw werk en de uitvoering daarvan zijn belangrijk voor creativiteit en vernieuwing. Als er geen balans is tussen het aanbieden van tijd en ervaren tijdsdruk zouden er bijvoorbeeld gezondheidsklachten kunnen optreden ([Mikkelsen, Saksvik, & Ursin, 1998](#)). Autonomie en verantwoordelijkheid worden gezien als belangrijke basisbehoeften voor de motivatie en uitvoering. Daar waar men voldoende autonomie krijgt, is het gemakkelijker om intrinsiek gemotiveerd te blijven. Intrinsiek gemotiveerde mensen kunnen ook hoge kwaliteit van leren laten zien ([Deci, Ryan, & Williams, 1996](#)).

Teamstijl gaat over de mogelijkheid om te leren van collega's in een ondersteunende omgeving waar men bereid is om elkaar te helpen en waar ook plaats is om de eigen beperkingen te leren kennen en erkennen. Kenmerken van een ondersteunende omgeving zijn ondersteuning, interpersoonlijke betrokkenheid en erkenning. Als mensen ondersteuning ervaren van anderen kan dat ervoor zorgen dat ze minder stress ervaren en dat hun gezondheid toeneemt ([Bartram et al., 1993](#)).

Gelegenheid om zich te ontwikkelen wordt ook centraal gezien in een leerklimaat ([Bartram et al., 1993](#)). Dit houdt in dat de kansen tot leren en creativiteit niet alleen worden gezien, maar dat ze ook worden gegrepen. De behoefte aan competentie wordt ook gezien als een van de drie basispsychologische behoeften naast autonomie en verbondenheid ([Deci et al., 1996](#)).

Duidelijke richtlijnen over de werkuitleiding worden ook gezien als sleutelfactor bij het leerklimaat. Het gaat hier om beschikbare informatie en richtlijnen die nodig zijn op het werk. Het is belangrijk dat werknemers weten wat er van ze verwacht wordt, wanneer ze een bepaalde taak moeten uitvoeren en ook op welke manier ze dat moeten doen. Dit ondersteunt weer het leren en de creativiteit. Om een gevoel van voldaanheid te creëren en intrinsieke motivatie te bevorderen is het ook belangrijk

om informatieve feedback te krijgen. Ook hierdoor kan men hoge kwaliteit van leren laten zien en is men eerder geneigd om intrinsiek gemotiveerd te blijven ([Bartram et al, 1993](#)).

4.2.2.2 *Organisatieculturen*

De visie van een groep houdt bepaalde waarden en normen in. Deze waarden en normen vormen binnen een school de basis voor de omgang tussen leerkrachten onderling, schoolleider en team, leraren en leerlingen, ouders en school. Ouderbetrokkenheid zorgt er volgens [Smit, Sluiter, & Driessen \(2006\)](#) voor dat de leerprestaties en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen zich verbeteren. Samenwerking tussen ouders en leerkrachten is dus van groot belang bij de ontwikkeling van de leerlingen. Het totaal van de gedragspatronen en denkmodellen wordt een cultuur genoemd. Een cultuur kan horen bij een bepaalde groep of bij een bepaalde omgeving zoals een school. Culturen kunnen van elkaar verschillen als gekeken wordt naar de taal, de manier van omgaan met elkaar, non-verbale communicatie, lichamelijk contact en andere normen en waarden ([Onderwijsraad, 2010](#)).

Bij het beoordelen van een organisatie is het belangrijk om iets kunnen zeggen over hoe deze functioneert; het gaat dan om de organisatiecultuur. [Quinn en Cameron \(1999\)](#) hebben een indeling gemaakt in vier verschillende organisatieculturen. In een familiecultuur richt de organisatie zich op relaties en goede verhoudingen. Er wordt voor de werknemers gezorgd alsof ze deel uitmaken van een gezin ([Quinn & Cameron, 1999](#)) waarin vriendelijk en open tegen elkaar zijn normaal is en waar betrokkenheid en loyaliteit belangrijk zijn. In deze cultuur wordt de leider gezien als mentor en iemand die zijn team stimuleert en is de ontwikkeling van het team hierbij een belangrijk speerpunt ([Cameron & Quinn, 2011](#)). Volgens [Craig, Dibrell, & Garrett \(2014\)](#) is een team in een bedrijf met een familiecultuur bereid om een relatie te hebben met de organisatie en daaraan een bijdrage te leveren. Het is bereid om de gezamenlijke doelen te laten slagen zelfs als daarvoor persoonlijke offers moeten worden gebracht ([Craig et al., 2014](#)). In een bedrijf met een adhocratiecultuur (niet gebonden aan veel regels) staat de positie naar buiten toe centraal en spelen flexibiliteit en individualisering een grote rol. De leider wordt gezien als een innovator en het is belangrijk dat werknemers kunnen werken in een creatieve werkomgeving waarin ze kunnen experimenteren en innoveren. Organisaties die een hiërarchische cultuur hebben zorgen voor goede interne verhoudingen die gekoppeld zijn aan de behoefte aan stabiliteit, duidelijkheid en overzicht. De leider wordt hier gezien als coördinator, er is sprake van formaliteit en structuur en er worden formele regels en beleidsstukken opgesteld. In organisaties met een marktcultuur is de organisatie extern gericht en gefocust op relaties. In de relaties tussen medewerkers en klanten is er behoefte aan beheersbaarheid en stabiliteit. De leider wordt gezien als een “opjager”. Werkgever en werknemers zijn resultaatgericht en competitie, reputatie en succes spelen hierbij een grote rol.

De vier cultuurtypen van [Cameron en Quin \(2011\)](#) hebben ook hun negatieve kanten. Een familiecultuur kan neigen naar een opofferingscultuur waarbij de leden elkaar willen ‘pleasen’ en meningsverschillen onder het tapijt geveegd worden. De kenmerken mensgerichtheid, loyaliteit en participatie die horen bij een familiecultuur kunnen omslaan naar het tegenovergestelde. Werknemers houden zich dan op de oppervlakte en hebben het idee dat ze het altijd met elkaar eens moeten zijn. Tijdens overleg kan dit leiden tot toneelspel waarbij niemand zijn echte mening geeft, maar achteraf wel klaagt. Dit zorgt dan voor een onveilige sfeer, wantrouwen en verslechterende resultaten ([Quinn & Cameron, 1999](#)). Dit wordt ook wel een klaagcultuur genoemd, waarbij er een negatieve sfeer in stand wordt gehouden waarin er geklaagd wordt over alles wat er in de organisatie mis is. Verder kan de familiale sfeer doorslaan in roddelen, eindeloos kletsen, voordelen geven aan wie je kent of aardig vindt en in chaos ([Cameron & Quinn, 2011](#)). In de gestructureerde hiërarchie cultuur kunnen mensen juist te veel gaan leunen op macht en functieomschrijvingen en voelen werknemers zich veiliger door geen verantwoordelijkheid te nemen. In een op resultaat gerichte marktcultuur kan de competitie zo hoog oplopen dat de werknemer niets meer durft te delen uit angst afgetroefd te worden en in de adhocratiecultuur die gericht is op innovatie en ondernemen is de schaduwzijde dat werknemers continu feedback geven over experimenten en nieuwe plannen zodat er geen einde aan het discussiëren komt ([Quinn & Cameron, 1999](#)).

4.3 Vraagstellingen

Mijn centrale vraag is: hoe zorgen schoolleiders en leerkrachten op kleine scholen voor een optimaal leerklimaat voor professionalisering? Deze wordt opgedeeld in de volgende subvragen:

- Van welk leiderschap is er sprake op de kleine scholen en op welke manier wordt er leiding gegeven?
- Hoe ziet het leerklimaat eruit?
- Hoe ervaren leerkrachten het leerklimaat op hun school?

5 Technisch ontwerp

5.1 Ontwerp

Als ontwerp heb ik een *multiple casestudy* gekozen waarbij meerdere casussen beschreven zijn om inzicht te verschaffen in leiderschap, leerklimaat en professionalisering op kleine scholen. De data van de casussen zijn afkomstig van interviews die ik heb afgenomen aan de hand van een lijst met open en gesloten vragen. Deze vragen heb ik gebaseerd op informatie verkregen uit het theoretisch kader. De data zijn kwalitatief geanalyseerd op basis van een *grounded-theory* benadering waarbij ik gebruik heb gemaakt van een open, axiaal en selectief coderingssysteem ([Strauss & Corbin, 1998](#); [Creswell, 2014](#)) in combinatie met *theory driven* concepten vanuit de perspectieven van [Bowen et al. \(2006\)](#) en [Bartram et al. \(1993\)](#).

5.2 Participanten

Het onderzoek is gedaan binnen een overkoepelend orgaan van 13 scholen in het zuiden van Zuid-Holland. Deze stichting heeft de verantwoording voor 224 medewerkers en ongeveer 1886 leerlingen in het basisonderwijs. Deze zijn verdeeld over de 13 scholen die variëren van klein (< 150 ll.) tot middelgroot (150-250 ll.) en groot (> 250 ll.) waarvan er negen scholen minder dan 150 leerlingen hebben. Ik heb deze laatste negen scholen benaderd voor deelname aan het onderzoek waarvan twee schoolleiders van deze scholen twee kleine scholen in beheer hebben. Ik heb een afspraak gemaakt met de eerste schoolleiders die reageerden op mijn brief en vervolgens met diegenen die positief reageerden op mijn telefoontje, totdat ik zes schoolleiders had. Twee daarvan brachten mij in contact met een leerkracht van hun school. Een leerkracht van een kleine school bood zich spontaan aan toen over dit onderzoek gesproken werd en drie leerkrachten zijn persoonlijk door mij benaderd. De deelnemers zijn weergegeven in onderstaande tabel (dit is een geanonimiseerde lijst).

TABEL 1

Overzicht van de geïnterviewden

Nr	Naam	Functie	School
1	Tanja Otten	Schoolleider	Gerbera
2	Karin Bovenmeester	Leerkracht groep 5/6	Gerbera
3	Beatrix van Marriënberg	Schoolleider	Freesia
4	Gwyn van Naarden	Leerkracht groep 1/2	Freesia
5	Eva Middelburg	Schoolleider	Edelweiss
6	Sandra Willemse	Leerkracht groep 3/4	Dahlia
7	Paola Punt	Schoolleider	De Campanula
8	Dorien van Varssevelt	Schoolleider	Begonia
9	Mildred Tdloreg	Leerkracht groep 7/8	Begonia
10	Indira Eikenboom	Schoolleider	De Anjer
11	Jantina Alemans	Leerkracht groep 7/8	De Anjer
12	Kylie Bronkhorst	Leerkracht groep 5/6	De Anjer

5.3 Procedure

Voordat het onderzoek begon heb ik een gesprek gevoerd met de directeur van de stichting. Ik heb hem over het onderzoek verteld en uitgelegd hoe de data gegenereerd zou worden en toestemming gevraagd

om het onderzoek te mogen doen. Nadat ik toestemming had gekregen heb ik de schoolleiders van scholen met een leerlingaantal kleiner dan 150 door middel van een brief benaderd. Hierin vroeg ik of zij medewerking wilden verlenen aan mijn onderzoek en of ze binnen de school ook een leerkracht beschikbaar hadden die mee wilde doen. Ik heb gevraagd om binnen een week te reageren op de mail. Op basis van de reacties heb ik afspraken gemaakt voor het afnemen van interviews. Schoolleiders die niet op de mail reageerden heb ik gebeld met de vraag om alsnog mee te doen nadat ik ze van nadere toelichting had voorzien.

Het idee was om een schoolleider en leerkracht per school te ondervragen voor het evenwicht. Dit is helaas niet gelukt. De schoolleiders die zelf parttime werken of soms leider zijn over twee scholen bewaakten, terecht, de taakuren van hun leerkrachten. Alleen die leerkrachten die beschikbaar waren werden aan mij voorgesteld. Van één school was ik eigenlijk op zoek naar de schoolleider om haar te vragen om aan mijn onderzoek deel te nemen, maar dit wilde maar niet lukken. Tijdens de verschillende telefoontjes die ik pleegde stond steeds dezelfde persoon mij te woord. Ze hielp mij aan een ander e-mail adres, gaf aan wanneer een geschikt moment was om te bellen en vroeg na weer een mislukte poging of zij mij zelf van dienst kon zijn. Na uitleg over mijn onderzoek stelde zij zich beschikbaar. Dit aanbod heb ik toen met beide handen aangegrepen. Drie andere leerkrachten heb ik persoonlijk benaderd, omdat dit niet via de schoolleiders lukte. Vanwege het feit dat het zeer lastig was om het voor elkaar te krijgen van elke school een schoolleider en een leerkracht te interviewen heb ik ervoor gekozen om met alle beschikbare personen in gesprek te gaan. De ondervraagden vertelden over hun ervaringen over leiderschap, leerklimaat en professionalisering.

Van de negen scholen heb ik in de periode juni-juli 2017 zes schoolleiders geïnterviewd met een semigestructureerde vragenlijst gebaseerd op de perspectieven van [Bowen et al. \(2006\)](#) en [Bartram et al. \(1993\)](#). Verder heb ik in dezelfde periode eenzelfde soort interviews afgenomen van zes leerkrachten werkzaam op deze negen scholen, die geselecteerd zijn op basis van *convenience sampling*, die dus beschikbaar waren voor deelname aan dit onderzoek. Ik heb van de interviews transcripten gemaakt en vervolgens de volgende stappen van een (*multiple*) *casestudy* gevolgd.

Tijdens een afspraak stelde ik mezelf voor, vertelde over m'n studie en de thesis en het doel van het interview. Voordat ik startte met het interview overlegde ik een toestemmingsverklaring die de deelnemer moest tekenen. Hierna startte het interview waarbij ik gebruik maakte van audio apparatuur (telefoon en tablet met *voice-apps*). Gedurende het interview week ik soms af van het format door extra toelichting te vragen, niet van toepassing zijnde delen over te slaan of juist dieper in te gaan op bepaalde onderwerpen. De interviews duurden ongeveer een half uur tot anderhalf uur. Elk interview is opgeslagen op een lokaal account, deelnemers zijn bedankt en hebben een kleine attentie ontvangen.

5.4 Materialen

Om de vragen over leiderschap, leerklimate en professionalisering te kunnen beantwoorden heb ik voor de interviews een vragenlijst met open en gesloten vragen samengesteld. Deze interviewvragen zijn geformuleerd op basis van een aantal theoretisch gefundeerde concepten vanuit bestudeerde literatuur. Bij de totstandkoming van het interviewformat heb ik gebruik gemaakt van:

- De theorie over het verband tussen schoolleiderschap en de mogelijkheid tot leren van leerkrachten van [Bowen et al. \(2006\)](#) (zie hoofdstuk 4.2.1.1). Zij komen tot de conclusie dat de manier waarop leiding wordt gegeven aan een school sturend, ondersteunend, lerend en bescheiden kan zijn en hebben een instrument ontwikkeld om het verband tussen leiderschap, het nemen van initiatief en sfeer aan te geven.
- De theorie over het leerklimate van [Bartram et al. \(1993\)](#) (zie hoofdstuk 4.2.2). Zij hebben een vragenlijst ontwikkeld waarmee kan worden bepaald hoe positief of negatief mensen het leerklimate vinden. Zij stellen dat als er wordt gekeken naar het leerklimate het belangrijk is om gericht te zijn op de onderdelen voldoende tijd om te leren en het geleerde toe te passen, autonomie en verantwoordelijkheid, teamstijl, mogelijkheden om te ontwikkelen en richtlijnen hoe het werk gedaan moet worden.

Schoolleiders hebben als een van hun taken de zorg voor een optimaal leerklimate waarin hun leerkrachten zich kunnen professionaliseren om zo hun taken zo goed mogelijk uit te voeren. Ik heb gevraagd naar de manier waarop schoolleiders leiding geven aan hun school en hoe er invulling wordt gegeven aan het leerklimate. Op basis van de antwoorden van zowel schoolleiders als leerkrachten kan aangegeven worden wat voor soort leiderschap er op de kleine scholen heerst. Hierbij is gekeken naar hoe de schoolleiders zichzelf zien en beschrijven en hoe zij zich opstellen naar hun team als ook hoe de leerkrachten het leiderschap ervaren. Verder kan beschreven worden hoe het leerklimate er op de scholen uitziet. In bijlage 3 heb ik de lijst met interviewvragen toegevoegd.

5.5 Data-analyse

Er zijn slechts twee mannen geïnterviewd en om de anonimiteit van de deelnemers te kunnen waarborgen heb ik iedereen een vrouwelijke identiteit gegeven. Ook de scholen, het aantal leerlingen per school en de groepen zijn geanonimiseerd. De interviews zijn allemaal getranscribeerd waarna ik ze kwalitatief heb geanalyseerd en met behulp van de programma's Qualicoder en Excel heb gecodeerd. Door middel van het open, axiale en selectieve coderingssysteem van een *grounded theory design* ([Strauss & Corbin, 1998](#); [Creswell, 2014](#)) heb ik alle gevonden concepten volgens een iteratief proces tot categorieën gevormd. Gedurende de open codering zijn de transcripten in betekenisvolle eenheden geknipt. Deze eenheden hebben een code gekregen waarmee ze een concept weergeven. De formuleringen die gebruikt zijn om de codes te benoemen zijn afgeleid van begrippen uit het theoretisch

kader en de interviewvragen zijn geformuleerd op basis van een aantal theoretisch gefundeerde concepten vanuit bestudeerde literatuur. Ik heb de codes teruggebracht tot de hoofdcategorieën leiderschap, leerklimaat en professionalisering. Tijdens de axiale codering heb ik alle concepten die de hoofdcategorieën beïnvloeden als deelcategorieën hieraan toegewezen. Ten slotte zijn tijdens de selectieve codering die codes eruit gehaald die de hoofdcategorieën met elkaar verbinden en relevant zijn. Ik heb de uitkomsten geïnterpreteerd en van de bevindingen is deze *multiple casestudy* geschreven ([Creswell, 2014](#)). Dit verslag wordt ondersteund door quotes uit de interviews.

Om te bekijken of de codering van de interviews aan de hand van de toegewezen codes hetzelfde zou zijn bij een andere onderzoeker, heb ik de Cohen's Kappa berekend. Dit is een statistische maat om te bepalen hoe vaak twee onderzoekers op een vraag hetzelfde antwoord geven, de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid ([De Vocht, 2002](#)). Op basis van de gevonden codes heb ik een codeboek vastgesteld waarin verschillende fragmenten uit de interviews zijn opgenomen. Ik heb een onafhankelijke onderzoeker gevraagd om op basis van dit codeboek drie interviews te coderen. De interviews zijn aan de hand van het gemaakte codeboek gecodeerd door zowel de onafhankelijke onderzoeker als door mijzelf. Hierna is de Cohen's Kappa berekend door gebruik te maken van Excel. Bij 29 van 36 fragmenten was er sprake van een overeenkomstige codering, wat leidt tot een Cohen's Kappa van 0.66. Een Kappa van 0,61- 0,80 wordt beoordeeld als 'voldoende tot goede' overeenkomst ([Zaiontz, 2013](#); [De Vocht, 2002](#)).

6 Significantie

6.1 Wetenschappelijke significantie

Er is eerder onderzoek verricht naar leiderschap en leerklimaat ([Kessels, 2012](#); [Hetland et al., 2011](#)). Bevindingen kunnen niet zomaar gegeneraliseerd worden naar kleine scholen, omdat leerkrachten met minder mankracht werken om de taken uit te voeren. Dit onderzoek draagt, door zich te focussen op kleine scholen, bij aan de al bestaande kennis over leiderschap en leerklimateen.

6.2 Maatschappelijke significantie

Dit onderzoek kan schoolleiders van kleine scholen (die te maken hebben met minder personeel, afname van leerlingen, toename van werkdruk) kennis verschaffen over de rol van leiderschap bij leerklimaat en professionalisering. De ervaringen van de verschillende deelnemers op de kleine scholen binnen de stichting kunnen nieuwe inzichten bieden waardoor er mogelijk veranderingen kunnen worden aangebracht in schoolleidersaanpak en de begeleiding en/of ondersteuning van leraren die daardoor beter in staat zullen zijn zich te professionaliseren. Dit komt dan weer ten goede aan het onderwijs en de ontwikkeling van de leerlingen.

7 Resultaten

7.1 Toelichting

De kwalitatieve analyses resulteerden in een coderingssysteem van drie hoofdcategorieën met deelcategorieën; deze zullen in dit hoofdstuk worden besproken. Voorafgaand aan de bespreking van een (hoofd)categorie is een (deel van een) tabel opgenomen die de resultaten van het onderzoek weergeeft. Linksboven van de tabel is de hoofdcategorie weergegeven. Daaronder staan de deelcategorieën in schuingedrukte letters. Per deelcategorie zijn enkele items opgenomen die met de geïnterviewden zijn besproken. Aan de rechterkant van de tabel staan respectievelijk het totaal aantal uitspraken die gedaan zijn door de schoolleiders, het totaal aantal uitspraken gedaan door de leerkrachten en het totaal aantal uitspraken over een bepaald item. Vervolgens het aantal schoolleiders, het aantal leerkrachten en het totaal aantal personen dat over dat item een uitspraak heeft gedaan. In bijlage 4 zijn de tabellen in hun geheel opgenomen. Als eerst wordt de hoofdcategorie ‘leiderschap’ besproken met de bijbehorende deelcategorieën, waarna de hoofdcategorie ‘leerklimaat’ met zijn deelcategorieën volgt. Vervolgens wordt de hoofdcategorie ‘professionalisering’ besproken en daarna hoe de schoolleiders de professionalisering op hun school faciliteren.

7.2 Leiderschap

TABEL 2

Uitspraken over leiderschap

LEIDERSCHAP	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Eigenschappen van een schoolleider</i>						
Neemt verantwoordelijkheid	3	3	6	2	3	5
Open	1	2	3	1	2	3
Heeft inlevingsvermogen	4	2	6	4	2	6
Brengt collega's tot bloei	2	1	3	2	1	3
Ondersteunt het team	2	8	10	1	2	3
Heeft daadkracht	1	4	5	1	4	5
Is nieuwsgierig	4	0	4	2	0	2
Is betrokken	0	3	3	0	3	3
Kan lesgeven	11	0	11	4	0	4
Kan organiseren	10	0	10	5	0	5
Brengt structuur	6	0	6	2	0	2
<i>Balans tussen controle en autonomie</i>						
Schooll. geeft autonomie	5	7	12	3	4	7
Schooll. controleert en is waakzaam	18	3	21	5	2	7

Eigenschappen van een schoolleider

Uit tabel 2: Uitspraken over leiderschap, kan afgelezen worden dat drie leerkrachten hun schoolleider omschrijven als iemand die verantwoordelijk en betrokken is, vier vinden dat ze daadkracht heeft en twee dat ze inlevingsvermogen heeft en het team ondersteunt. Leerkrachten vinden over het algemeen dat hun school goed geleid wordt. Mildred zei hierover:

“[...] Ze leidt het team op de beste manier.[...] Dorien spreekt echt uit dat ze me waardeert en op welke punten ze dat doet.[...] Ze komt echt voor ons op. Ze neemt ons in bescherming en ze kijkt wat goed is voor het team.” (Mildred Tdlore, leerkracht groep 7/8, Begonia, 12 juni 2017)

Leerkrachten spraken verder uit dat ze het belangrijk vinden dat hun schoolleider hen serieus neemt en waardering voor hen toont. Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten het belangrijk vinden dat er naar ze geluisterd wordt, dat een schoolleider haar verantwoordelijkheid neemt en ook daadkracht laat zien en dus van aanpakken weet. Het gaat hun dan niet alleen om de plannen, maar vooral om de uitvoering daarvan. Verder kan opgemerkt worden dat ook de schoolleiders inlevingsvermogen en verantwoordelijkheid nemen belangrijk vinden. Opmerkelijk is dat de schoolleiders het belangrijk vinden dat zij zelf les kunnen geven, organiseren en structuur aanbrengen. Deze drie zaken werden door de leerkrachten helemaal niet genoemd, wat niet wil zeggen dat dit niet waardevol voor ze is. Het lijkt er meer op dat de schoolleiders geantwoord hebben met hun rol als manager in gedachten en dat de focus van de leerkrachten meer was op een persoon met specifieke karaktereigenschappen.

Autonomie, verbondenheid en competentie versus controle

De leerkrachten gaven aan dat zij behoefte hebben aan autonomie. Ze willen graag meedenken, meepraten en mee-oplossen. Dit kan ook gehaald worden uit het gesprek met Karin. Zij (Karin Bovenmeester, leerkracht groep 5/6, Gerbera, 29 juni 2017) vertelde dat ze het volgende van haar schoolleider verwachtte, “[...] Maar ook de ruimte geven voor eigen inbreng. Niet iets opleggen, maar wel echt in gesprek kunnen gaan. Toch wel een persoonlijk aspect. [...]. Ja, en vooral ook de eigen inbreng, ruimte voor eigen inbreng”. Uit het gesprek met Mildred kan ook afgeleid worden hoe belangrijk het is om sociale verbondenheid en een gevoel van competentie te hebben. Mildred voelt zich serieus genomen door haar schoolleider. Ze zei:

“Ik vind dat Dorien mij heel serieus neemt. Dat heb ik nog niet eerder ervaren van een teamleider, in zulke sterke mate.[...] Voor mij was dat een hele positieve ervaring, dat ik iets in kon brengen en daarnaar geluisterd werd en dat we het echt met elkaar erover hadden. En toen dacht ik van ‘oh ja, ik hoor er ook echt bij’. “Hierdoor krijg ik vertrouwen in mijn leider.” (Mildred Tdlore, leerkracht groep 7/8, Begonia, 12 juni 2017)

Deze citaten onderstrepen hoe belangrijk het is dat een persoon autonomie, verbondenheid en competentie ervaart; dit is belangrijk voor de motivatie. Aan de ene kant willen leerkrachten ‘erbij horen’, worden gezien als professional en meedoen aan het leveren van bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen. Aan de andere kant kan geconstateerd worden dat de schoolleiders graag willen weten wat er in de groep gebeurt. Dit is ook te zien in tabel 2: Uitspraken over leiderschap. Er zijn hierover 18 uitspraken door vijf schoolleiders gedaan. Schoolleider Beatrix vertelde hierover:

“Ik wil graag op de hoogte zijn en ik wil er ook eventueel iets van vinden.[...] Ik vind het belangrijk dat mensen terugkoppelen, dat je er samen naar kan kijken, dat je op de hoogte bent, ik ben tenslotte degene die afgerekend wordt door wie dan ook, dan is het wel fijn dat ik op z’n minst op de hoogte ben.” (Beatrix van Marriënberg, schoolleider, Freesia, 3 juli 2017)

Geconstateerd kan worden dat het ook voor schoolleider Tanja belangrijk is dat zij op de hoogte is van het reilen en zeilen in haar school. “Ja, ik heb een waakzaam oog, geen controlerend oog, maar wel waakzaam. Ja, maar daar ben je ook leider voor hè, dat is ook de taak”. Ze zit bij alle leerlingbesprekingen omdat ze graag de ‘overview’ wil hebben. Ze omschreef verder:

“Verder [...] controleer ik ze in die zin wel.. ik zie heel veel en dat zien zij ook dat ik heel veel zie. Soms zeggen ze: ‘Je hebt ook alles in de gaten..’ Ja, dat is wel zo ja. [...] Ik kijk wel altijd alle rapporten in. Ik kijk ook naar de opmerkingen die zij schrijven en dan moeten ze taalfouten van mij verbeteren.” (Tanja Otten, schoolleider, Gerbera, 22 juni 2017)

Schoolleiders geven aan dat ze het belangrijk vinden om te weten wat er in hun school gebeurt. Ze vragen om terugkoppeling tijdens vergaderingen als leerkrachten iets nieuws hebben geprobeerd, ze controleren de rapporten, ze wonen leerlingbesprekingen bij en bepalen hoe de leerlingen in de groep moeten zitten. Dit schept volgens de schoolleiders duidelijkheid en rust, maar heeft tot consequentie dat er hierdoor weinig recht wordt gedaan aan de autonomie en de competentie van leerkrachten. De citaten laten zien dat de schoolleiders moeilijk de controle uit handen geven in hun rol als verantwoordelijke voor de school. Aan de andere kant klinkt ook een ander geluid van schoolleider Paola die van mening is dat het geven van autonomie juist heel belangrijk is voor de motivatie van leerkrachten en dat niet elke leerkracht hetzelfde hoeft te zijn. Ze zei:

“Nee, ik houd ontzettend van autonomie, té zelfs. Ik moet eigenlijk oppassen dat ik niet té veel autonomie geef aan leerkrachten. Initiatieven van leerkrachten vind ik erg leuk dus die zal ik eigenlijk altijd toejuichen. Als er een leerkracht komt van: ‘Ik wil graag dít uitproberen in mijn klas’ of ‘ik wil zó gaan werken’, dan zal ik in principe bijna altijd ‘ja’ zeggen, omdat je dan heel

dicht bij de motivatie van de leerkracht blijft en dat vind ik wel heel mooi. Natuurlijk moet het binnen de lijnen van de school passen, maar [...] bij mij hoeven niet alle leerkrachten hetzelfde te zijn. Het moet passen bij de visie en het moet geen cultuurschok zijn als je van de ene klas naar de andere gaat, maar dat vind ik juist het leuke van een kleine school.” (Paola Punt, schoolleider, de Campanula, 13 juni 2017)

De gedane uitspraken lijken aan de ene kant aan te geven dat vanuit het schoolleiderschap de behoefte bestaat om hun teams te sturen en minder recht te doen aan de autonomie en competentie van de leerkrachten en aan de andere kant dat schoolleiders leerkrachten ook de ruimte willen geven en laten meedenken. Er bestaat dus een spanningsveld tussen autonomie en controle.

Over het algemeen geven leerkrachten aan dat ze voldoende autonomie ervaren en dat ze verschillende aanpakken in de klas proberen. Vier van de zes leerkrachten gaven dat in zeven uitspraken aan (zie tabel 2: Uitspraken over leiderschap). Aan de andere kant geven andere leerkrachten ook aan dat ze die autonomie niet altijd ervaren. Gwyn zei op de vraag of zij de vrijheid had om haar klas in te delen en in groepjes te plaatsen:

“Nou de vrijheid niet, nee. Nou dat kan eigenlijk niet, nee. Daar hebben we afspraken over, we gaan niet in groepjes. De kinderen zitten twee aan twee of alleen, heel duidelijk. Nee, dat hebben we ook afgeschaft. Was ik ook wel voorstander van, hoor.” (Gwyn van Naarden, leerkracht groep 1/2, Freesia, 30 juni 2017)

Dit citaat laat ook zien dat de sturing van de schoolleiders tot in de groepen zichtbaar is. Leerkrachten geven wel aan voorstander te zijn van de beslissingen en dat zij het fijn vinden dat er met ze wordt meegedacht. Hieruit blijkt dat leerkrachten ook behoefte hebben aan sparringpartners en dat ze niet alles alleen willen beslissen.

7.3 Leerklimaat

Onvoldoende balans tussen aangeboden taken en tijd

TABEL 3a:

Uitspraken over het leerklimaat met betrekking tot onvoldoende balans tussen aangeboden taken en tijd

LEERKLIMAAT	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Onv. Balans ts aangeboden taken en tijd</i>						
Te weinig uren/tijd om alle taken uit te voeren	4	21	25	2	4	6

Hoge werkdruk	15	14	29	6	5	11
Berusting	9	3	12	4	2	6
Leerkracht krijgt op kleine school meer taken	3	6	9	3	2	5
Directie houdt zich aan het taakbeleid	6	3	9	3	2	5
Schoolleider is manusje van alles	9	4	13	5	2	7
Werk schoolleider is veel ad hoc	5	3	8	3	1	4
Inspectie zorgt voor druk	5	0	5	1	0	1
Te weinig uren/tijd voor toepassing professionalisering/kennis	9	8	17	4	3	7

Vanuit de tabel kan worden afgelezen dat schoolleiders en leerkrachten veel werkdruk ervaren op school. Er worden hierover ook 29 uitspraken gedaan door 11 geïnterviewden (zie tabel 3a: Uitspraken over het leerklimaat met betrekking tot onvoldoende balans tussen aangeboden taken en tijd). Schoolleiders geven aan dat er veel werkdruk wordt ervaren op school zowel aan de kant van de leerkrachten als bij de schoolleiders zelf. Ze vinden dat de functie van leerkracht ‘topsport’ is en vragen zich af of werknemers het wel tot hun zestigste kunnen volhouden. Zelf maken ze ook veel meer uren dan waar ze voor aangesteld zijn. Schoolleider Indira zei:

“En nu zit ik met mailtjes over vuilnisbakken. En dan denk ik van ‘wat ben ik nu aan het doen?’ Dit werk, wat ik nu doe, kan iedereen, [...]. En dat bedoel ik niet minderwaardig, iedereen kan dit werk van mij doen. Maar daar word ik niet voor ingehuurd. Dus dat vind ik heel lastig. Ik denk dat veel kleine scholen hiermee worstelen.” (Indira Eikenboom, schoolleider, de Anjer, 7 juni 2017)

De taken van schoolleiders worden verzwaard door ad hoc taken en het feit dat ze een soort ‘manusjes-van-alles’ zijn die allerlei losse klusjes moeten oplossen. Dit heeft als consequentie dat zij niet ‘ongestoord’ kunnen werken op school. De leerkrachten geven ook aan veel werkdruk te ervaren. Kylie zei hierover:

“[...] over de verdeling van de tijd. Daar worstel ik heel erg mee. Omdat ik het heel lastig vind om mijn werk voor elkaar te krijgen in de uren dat ik daarvoor aangesteld ben, ook rekening houdend met de tijd die je buiten school moet besteden aan je werk, vind ik dat toch echt een worsteling en ja, dat zet me echt wel aan het denken over mijn schoolloopbaan. [...] kan ik wat hulp gebruiken bij het efficiënt indelen van mijn tijd, zodat ik minder werkdruk ervaar.” (Kylie Bronkhorst, leerkracht groep 5/6, de Anjer, 1 juni 2017)

Dit citaat laat ook zien dat leerkrachten veel werkdruk te ervaren en dat ze ‘afgedraaid zijn aan het einde van de week’. Ze vinden het moeilijk om hun taken rond te krijgen in de tijd die daarvoor beschikbaar is. De werkdruk heeft volgens hen als consequentie dat “je hoofd vol en druk is en dat er geen tijd over

blijft voor creatieve ideeën” (Gwyn van Naarden, leerkracht groep 1/2, Freesia, 30 juni 2017). Verder wordt er aangegeven dat ze hulp kunnen gebruiken bij het efficiënt indelen van hun tijd. Hieruit komt de hoeveelheid aan taken naar voren waardoor leerkrachten het idee krijgen niet meer efficiënt bezig te zijn en slechts druk te voelen.

Onduidelijke richtlijnen

TABEL 3b

Uitspraken over het leerklimaat met betrekking tot. onduidelijke richtlijnen

LEERKLIMAAT	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Onduidelijke richtlijnen</i>						
Onduidelijke taakverdeling en regels	3	8	11	2	5	7
Taakbeleid wordt niet helemaal uitgevoerd volgens richtlijnen en brengt geen verlichting	7	1	8	2	1	3
Er is geen richtlijn op delen van kennis	0	3	3	0	1	1

Wat de richtlijnen op school betreft vonden zowel schoolleiders als leerkrachten dat die nog niet helemaal duidelijk zijn en beter op elkaar afgestemd mogen worden. De problemen op dit vlak worden volgens een schoolleider veroorzaakt door een wandelgangencultuur. Leerkrachten gaan informeel met elkaar om en bespreken schoolzaken bij ‘de kopieermachine en de koffieautomaat’. Hierdoor zijn niet alle collega’s op de hoogte van genomen besluiten wat voor wantrouwen en onveiligheid zorgt. Deze wandelgangencultuur kan gekoppeld worden aan de familiecultuur waarin collega’s makkelijk bij elkaar in en uit lopen en hierdoor dus gemakkelijk schoolzaken even kort met elkaar bespreken waar vervolgens de rest niet van afweet. Schoolleider Dorien zei:

“We hebben toch wel heel gauw een wandelgangencultuur dus dan werd er tussen de middag even ad hoc wat gezegd en dan vervolgens wist de helft het niet en daar hebben we best wel [...] nou een eind aan gemaakt, klinkt een beetje autoritair misschien, maar wel... Soms is dat nodig, maar wel gewoon duidelijk gemaakt altijd via elkaar. [...] je kunt via memo of via interne memo kun je communiceren als je iets wil weten en anders gewoon wachten op een teamvergadering.”
(Dorien van Varssevelt, schoolleider, Begonia, 12 juni 2017)

In dit citaat wordt sturend leiderschap en controle teruggezien, omdat door de schoolleider aangegeven werd dat er niet meer op een ‘wandelgangen-manier’ gecommuniceerd mocht worden. Deze beslissing is volgens de schoolleider in een bepaalde periode nodig geweest en zou moeten resulteren in meer rust

en vertrouwen voor het personeel, maar kan ook als consequentie hebben dat men zich niet meer vrij voelt om gewoon met elkaar in gesprek te gaan.

Een leven lang leren

TABEL 3c

Uitspraken over het leerklimaat met betrekking tot een leven lang leren

LEERKLIMAAT	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken schoolleiders	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Een leven lang leren</i>						
- <i>Informeel leren</i>						
Informeel leren is belangrijk	7	3	10	5	3	8
Delen van leerervaringen	10	3	13	4	2	6
Coll.cons wordt uitgevoerd met kijkwijzer	3	2	5	1	1	2
Geen collegiale consultatie/intervisie vanwege moeite met organisatie ervan	4	7	11	3	3	6
Coll.cons. vereist vertrouwen	0	1	1	0	1	1
Coll.cons. geen toegevoegde waarde	1	8	9	1	3	4
- <i>Formeel leren binnen het team</i>						
Korte cursussen van enkele dagen	6	10	16	6	5	11
Gymopleiding	4	3	7	3	3	6
Master SEN door enkeling	1	4	5	1	3	4
Andere opleiding	5	4	9	5	3	8
Cursussen voor gehele team	5	7	12	3	5	8
Cursus moet afgestemd zijn op het team	1	3	4	1	2	3
In de toekomst opleiding	1	3	4	1	2	3

De schoolleiders geven aan het belangrijk te vinden dat collega's op schoolniveau met elkaar in gesprek gaan over het onderwijs. Hierdoor zouden ze van elkaar kunnen leren wat een positieve invloed op de kwaliteit van het onderwijs zou kunnen hebben. Ze geven aan dat leerkrachten meer geprikkeld moeten worden om intervisie met elkaar te houden. Tijdens de vragen over het informeel leren werd er veel gesproken over collegiale consultaties. Het blijkt voor de meeste schoolleiders moeilijk om dit onderdeel van informeel leren te organiseren. Zij proberen collegiale consultatie te faciliteren door stagiaires of klassenassistenten de klas te laten overnemen, het in het taakbeleid en in de jaarplanning op te nemen, leerkrachten aan elkaar te koppelen en het tijdens vergaderingen aan de orde te laten komen. Dit heeft nog niet tot de gewenste resultaten geleid, omdat zowel leerkrachten en schoolleiders aangeven dat collegiale consultatie wel op planning staat maar dat het vaak niet uitgevoerd wordt. Mildred zei hierover: "[...] Dat is volgens mij volgend jaar wel de planning, maar dit jaar niet. Dat is ook als je als school geen vertrouwen hebt gehad eerder, dan is zo'n consultatie best wel lastig" (Mildred Tdloreg, leerkracht groep 7/8, Begonia, 12 juni 2017) en Tanja Otten gaf aan:

“Nou ik zal je eerlijk zeggen daar komt heel weinig van. We hebben het in het taakbeleid opgenomen, nou dat helpt niks. Toen hebben we gezegd ‘we doen het in de weken dat er stagiaires zijn, 3e of 4^e-jaars stagiaires, die nemen dan even de klas over dan kun jij even ergens gaan kijken.’ We hebben het apart opgenomen in het taakbeleid he zodat je er echt uren voor hebt zodat je op je vrije dag terug kan komen om dat te doen. ‘t Werkt allemaal helemaal niet, dus doen we eigenlijk niet.[...] Want doel één van vandaag is deze dag en doel één is al te groot voor deze dag.” (schoolleider Tanja Otten, Gerbera, 17juni 2017)

Waarmee ze aangeeft dat er volgens haar zoveel werkdruk wordt ervaren dat er nauwelijks tijd overblijft om andere zaken op te pakken. Uit de gesprekken met de leerkrachten komt ook naar voren dat er een stukje vertrouwen mist, dat ze geen specifieke hulpvraag hebben, geen toegevoegde waarde zien in collegiale consultatie en dat de organisatie ervan vaak vastloopt. Dit is ook terug te zien in tabel 3c: Uitspraken over leerklimaat met betrekking tot een leven lang leren. Blijkbaar voelen, los van de werkdruk, niet alle leerkrachten zich veilig genoeg op hun werkplek om hun klas open te stellen voor hun collega's.

Schoolleiders blijven op de hoogte van de ontwikkeling van hun teams via lesbezoeken, informele-, pop-, functionerings- en voortgangsgesprekken. Zij stimuleren de leerkrachten om zich te professionaliseren: “Of ik ga gewoon naar mensen toe van ‘Dit is er, dit is er aan de hand. Ik dacht dat het wel iets voor jou was. Wil je er weleens over nadenken?’” (Eva Middelburg, schoolleider, Edelweiss, 20 juni 2017). Om dit professionaliseren te stimuleren is een aantal jaar geleden door de in de inleiding genoemde stichting een academie opgericht. Hierdoor kunnen leerkrachten kennis opdoen zonder er ver voor te hoeven reizen. De academie biedt jaarlijks verschillende cursussen aan waarop teamleden zich kunnen inschrijven. De cursussen worden gegeven door verschillende professionals op onderwijsgebied en vinden plaats in gastscholen van de scholengemeenschap. Leerkrachten geven aan dat zij behalve door hun leiders geattendeerd te worden op bepaalde cursussen ook zelf initiatief nemen tot het zoeken naar passende cursussen of opleidingen. Geconstateerd kan worden dat er een duidelijk spanningsveld is tussen leren en werkdruk. Ook de onvoldoende financiën, het moeten volgen van cursussen op niet-werkdagen en het nog niet volledig afgestemd zijn van behoeften en aanbod van de academie worden genoemd als belemmeringen bij het professionaliseren. Het nut om zich te professionaliseren wordt onderkend en de wil om verder te leren is ook aanwezig, maar deze wordt belemmerd door voornoemde factoren. Uit tabel 3c kan afgelezen worden dat er veel uitspraken worden gedaan over korte cursussen en cursussen voor het hele team. Binnen de stichting wordt er ten tijde van dit onderzoek voornamelijk formeel geleerd door korte cursussen en teamscholing.

Delen van kennis

TABEL 3d

Uitspraken over het leerklimaat met betrekking tot delen van kennis

LEERKLIMAAT	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Delen van kennis</i>						
Kennis wordt niet gedeeld	5	1	6	3	1	4
Kennis wordt gedeeld	2	1	3	2	1	3
Kennis wordt niet benut	2	9	11	1	3	4
Van te voren bekijken wat er geleerd kan worden	3	1	4	3	1	4
Directie vraagt om kennis te presenteren	8	1	9	4	1	5
Leerkracht mag kennis proberen in de klas	2	0	2	2	0	2
Informeel kennis overdracht past beter	0	4	4	0	2	2

Schoolleiders geven aan dat ze het belangrijk vinden dat collega's opgedane kennis met elkaar delen, maar zien dat dit niet vanuit de leerkrachten zelf komt. Zij zien dat groepen blijven functioneren als 'kleine eilandjes' en dat alle kennis daar blijft. Volgens hen kan door kennis te delen een groter draagvlak gecreëerd worden voor een bepaalde werkwijze waar een hele school van kan profiteren. Schoolleiders geven aan het delen van kennis aan te (gaan) pakken door keuzes voor de school te maken in te volgen cursussen en opleidingen en deze na afronding tijdens teamvergaderingen te laten presenteren. Een van de scholen volgt een cursus over communicatie om de sfeer en het vertrouwen te verbeteren.

De leerkrachten zien het belang van het delen van kennis en het gebruik maken van elkaars kwaliteiten. Zij geven aan dat zij de kennis moeten kunnen toepassen in hun eigen groep. Daarnaast speelt de manier van kennisoverdracht voor hen ook een rol. Hierin kan de onveilige sfeer weer teruggezien worden. Verder zien zij graag dat er aangegeven wordt hoe zij de kennis kunnen toepassen. Het lijkt alsof leerkrachten het moeilijk vinden om nieuwe kennis te integreren in oude. Wat het gebruik maken van elkaars kwaliteiten betreft geven zowel schoolleiders als leerkrachten aan dat dit onvoldoende gebeurt. Hierover worden 11 uitspraken gedaan (zie tabel 3d: Uitspraken over het leerklimaat met betrekking tot het delen van kennis). Een leerkracht geeft aan dat er in het verleden geen gebruik is gemaakt van haar kennis en dat zij nu niet meer de behoefte heeft om deze kennis in te zetten, maar dat de focus nu op haar groep ligt. Hieruit kan worden afgeleid dat door geen gebruik te hebben gemaakt van de competenties van deze leerkracht, zij zich niet gewaardeerd voelt en dat zij daarom geen intrinsieke motivatie meer heeft voor het toepassen van haar competenties. De kennis blijft ook hier dus weer op het eiland, de eigen groep. Het belang van competentie en zich gewaardeerd weten worden hier weer onderstreept.

Invloed van familiecultuur en sfeer

TABEL 3e

Resultaten over het leerklimaat met betrekking tot invloed van familiecultuur en sfeer

LEERKLIMAAT	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Invloed van familiecultuur en sfeer</i>						
De sfeer is goed	6	7	13	4	5	9
De sfeer is niet zo goed	6	5	11	2	2	4
De familiecultuur maakt kritiek lastig	9	2	11	4	1	5
Schuiven op kleine school is lastig	0	6	6	0	4	4
Op een grote school is vermijden makkelijker	3	0	3	1	0	1

Over het algemeen wordt aangegeven dat er een goede sfeer heerst op de scholen en dat harmonie op prijs wordt gesteld. Er werden over de sfeer 11 uitspraken gedaan door vijf geïnterviewden (zie tabel 3e). “Ja positief en [...] deels ook wel familiair, kan ook een gevaar zijn als je wel [...] iets van wat minder positief feedback wil geven natuurlijk” (Tanja Otten, schoolleider, Gerbera, 22 juni 2017). Deze schoolleider vindt de sfeer positief en familiair en geeft hierbij gelijk aan dat het familiale ervoor kan zorgen dat niet alles naar elkaar wordt uitgesproken. Schoolleider Beatrix zei het zo: “En ik vind het heel erg belangrijk dat er een goede, harmonieuze sfeer is in de school, in het team, onder de leerlingen en onder de ouders [...]” (Beatrix van Marriënberg, schoolleider, Freesia, 3 juli 2017), waarmee zij aangeeft hoe belangrijk het is om het ‘goed’ met elkaar te hebben. Schoolleiders merken op dat er een ‘familiecultuur’ heerst op school, waaronder zij verstaan het informeel met elkaar omgaan en elkaar goed kennen. Deze cultuur heeft volgens schoolleider Indira ook een keerzijde: “Er is minder sprake van een professionele cultuur”, zei schoolleider Indira (Indira Eikenboom, schoolleider, de Anjer, 7 juni 2017), “want leden gaan informeel met elkaar om en willen graag ‘vriendjes en vriendinnetjes’ van elkaar zijn.” Aan de ander kant gaf schoolleider Tanja aan dat het informeel met elkaar omgaan ook als voordeel had dat er snel besluiten genomen kunnen worden die door het team worden gedragen omdat ze elkaar heel goed kennen en weten waar nog over gepraat of wat geaccepteerd moet worden en dat zij er daarna samen voor gaan.

De familiecultuur zorgt er volgens schoolleiders voor dat teamleden gemakkelijk bij elkaar naar binnen stappen om een praatje met elkaar te beginnen. Schoolleiders geven aan dat er behoefte is aan harmonie en dat collega’s vriendelijk en gezellig met elkaar omgaan. Aan de andere kant zien zij ook de nadelen van deze cultuur. Indira zei:

“Ja. En dat staat professionalisering ook wel een beetje in de weg. Dat is ook een zoektocht in hoe we gebruik kunnen maken van de familiecultuur. [...] Dus ik ben blij om te weten wie je bent en wat je achtergrond is. Dus ik zie niet dat het alleen maar een nadeel is. Maar ik denk, laten we

de goede punten gebruiken maar laten we ons er in ieder geval van bewust zijn dat het ook kan hinderen in het toegroeien naar een professionele cultuur en die bewustwording is er denk ik niet altijd.” (Indira Eikenboom, schoolleider, de Anjer, 7 juni 2017)

Aan de ene kant wordt de familiere omgang met elkaar op prijs gesteld, maar aan de andere kant staat deze familiere cultuur de professionele cultuur in de weg. Er is een soort spanningsveld tussen familiecultuur en professionalisering alsof het ene het andere uitsluit. Het is in deze cultuur ook ‘lastig’ om elkaar kritiek te geven of minder positief feedback. Verder zorgt de familiecultuur ook voor een wandelgangencultuur waarin er *en passant* schoolafspraken worden gemaakt waar dan niet iedereen van op de hoogte is. Dit zorgt weer voor een onveilige sfeer. Hier wordt een volgend spanningsveld gevonden; nu tussen familiecultuur en vertrouwen. In deze setting van familiecultuur en fijne sfeer tegenover wandelgangencultuur en onveilige sfeer wordt de behoefte aan afstemming gevoeld.

7.4 Professionalisering

Afstemming

TABEL 4a

Uitspraken over professionalisering met betrekking tot afstemming

PROFESSIONALISERING	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Afstemming</i>						
Afstemming is belangrijk	6	0	6	2	0	2
Afstemming is onvoldoende	2	3	5	1	2	3
Afstemming op behoeften leerkrachten is nodig	3	5	8	2	2	4
Afstemming tussen leerkrachten/duo's is nodig	0	4	4	0	1	1
Academie nog niet helemaal afgestemd op behoeften	4	4	8	1	1	2
Studiedag niet helemaal afgestemd op behoeften	0	4	4	0	1	1

Het op elkaar afgestemd zijn is een belangrijke voorwaarde om tot leren te komen. Leren gaat het best in een omgeving waar je je veilig voelt en waar de sfeer goed is. Leerkrachten en schoolleiders geven aan dat er nog onvoldoende afstemming is. Het gaat hier om inhoudelijke afstemming van cursussen en studiedagen waarbij de ene leerkracht meer verdieping nodig heeft dan de andere, de afstemming op de behoeften van leerkrachten bij het informele leren, afstemming tussen collega's met het oog op het accepteren van elkaar als persoon, alsook het afstemmen tussen duo-collega's om dezelfde lijn in de groep vast te houden (zie tabel 4a: Uitspraken over professionalisering met betrekking tot afstemming). Een belangrijk aspect hierbij is communicatie: er voor uit durven komen wat je moeilijk vindt en wat je

behoeften zijn in een sfeer van acceptatie en respect. Goede afstemming is ook de basis die nodig is bij onderwijsvernieuwing.

Groei en ontwikkeling

TABEL 4b

Uitspraken over professionalisering met betrekking tot. groei en ontwikkeling

PROFESSIONALISERING	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Groei en ontwikkeling</i>						
Ontwikkeling is belangrijk	15	12	27	6	6	12
Formeel leren is belangrijk / academie	14	5	19	4	3	7
Teamontwikkeling is belangrijk	10	8	18	4	4	8
Punten voor directeurs-/lerarenregister	7	0	7	3	0	3
Uitdaging is belangrijk	5	5	10	1	1	2
Ervaart geen uitdaging	0	5	5	0	1	1
Mensen moeten in beweging zijn	4	0	4	3	0	3
We werken aan veiligheid, vertrouwen en communicatie	8	4	12	2	1	3
Willen coöperatief werken in de klas	5	2	7	3	1	4
Willen passend onderwijs geven	3	0	3	2	0	2
Hoge werkdruk	14	13	27	5	4	9
Leerkracht krijgt op kleine school meer taken	3	6	9	3	2	5
Financiën zijn ontoereikend	9	9	18	4	2	6
Moeten niet-werkdagen gebruiken	0	4	4	0	2	2
Hebben vervangers nodig	1	3	4	1	2	3
Willen cursus collectief organiseren	7	2	9	4	1	5

Schoolleiders en leerkrachten vinden het belangrijk om zich te blijven ontwikkelen. Daar zijn in totaal 27 uitspraken over gedaan door alle geïnterviewden (zie tabel 4b: Uitspraken over professionalisering met betrekking tot groei en ontwikkeling). Hierbij doelen zij niet alleen op individuele ontwikkeling maar ook op ontwikkeling voor gehele teams. Het is belangrijk dat hierbij goed met elkaar afgestemd wordt zodat keuzes door het team gedragen worden. Zij geven aan formele opleidingen of cursussen belangrijk te vinden. Hier kunnen ook punten voor de directeurs of lerarenregistratie verkregen worden. Sommige cursussen worden ook door de academie verzorgd. Sommige schoolleiders en leiders geven aan dat zij coöperatief werken willen (laten) integreren in hun werkvormen. Op de Edelweiss probeert schoolleider Eva het professionaliseren te faciliteren door de noden van haar team te vertalen naar een studiedag, “dat gaat met zachte dwang als het nodig is”, en de cursusleider naar de school te halen.

“Dan gaan we dat hiernaartoe halen, dan is het niet van je moet naar een cursus. Die mevrouw komt hier. Daar geven zij aan behoefte aan te hebben, dan denk ik prima, heel goed. Ja daar

moet je ook ruimte voor maken he, dan moeten ze dat ook kunnen doen. Dus je moet ook bereid zijn om een beetje te faciliteren.” (Eva Middelburg, schoolleider, Edelweiss, 20 juni 2017)

Leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan een cursus, maar de hoge werkdruk wordt gezien als belemmering om naar zo’n cursus te gaan. Aan hun behoefte wordt voldaan door de cursusleider dan naar de school toe te laten komen. Dit wordt door de leerkrachten als minder belastend ervaren en heeft als resultaat dat er geprofessionaliseerd wordt.

Als belangrijk nadeel bij het professionaliseren werden verder de ontoereikende financiën van de kleine school genoemd. Om deze reden zou het makkelijker zijn om cursussen collectief te organiseren. Als andere nadelen zien zij het professionaliseren op niet-werkdagen en het tekort aan vervangers. Opmerkelijk is dat er bij het professionaliseren voornamelijk over formele opleidingen of cursussen wordt gesproken. Het lijkt alsof het informele leren minder waarde heeft of niet als professionaliseren wordt gezien.

Sturende schoolleiders

TABEL 4c

Uitspraken over professionalisering met betrekking tot sturende schoolleiders

PROFESSIONALISERING	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken schoolleiders	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Sturende schoolleiders</i>						
Gestuurde professionalisering	12	8	20	5	4	9
Ervaart geen sturing	0	3	3	0	1	1
Schooll. is op de hoogte van ontw. personeel	8	3	11	5	1	6

Wat betreft het sturing geven met betrekking tot het verder ontwikkelen geven de meeste schoolleiders aan hun teams te attenderen op een bepaalde cursus of traject, licht te duwen en af en toe besluiten *top down* door te voeren (tabel 4c: Uitspraken over professionalisering met betrekking tot sturende schoolleiders). Hier worden weer het sturend leiding geven en de controle teruggezien, waarbij van hogerhand wordt bepaald welke richting de school opgaat. Schoolleider Tanja attendeert haar team op specifieke cursussen als zij van mening is dat het van nut is voor de school, “want ze snappen natuurlijk wel heel goed dat het goed is om dat te doen, zo duidelijk ben ik dan ook weer wel” (Tanja Otten, schoolleider, Gerbera, 22 juni 2017). Ook Eva heeft volgens eigen zeggen “een duidelijk doel voor ogen en daar kom ik ook” (Eva Middelburg, schoolleider, Edelweiss, 20 juni 2017) en stuurt collega’s aan om gezamenlijk het doel te bereiken. Schoolleiders willen aan de ene kant hun school mogelijk een bepaalde kant op sturen en brengen daarom gerichte cursussen onder de aandacht en aan de andere kant

geven schoolleiders ook aan dat leerkrachten zelf verantwoordelijk zijn voor hun professionalisering. Leerkrachten geven aan dat zij sturing ervaren op het gebied van het verder ontwikkelen. Dit doet weer af aan de autonomie en competenties van de leerkrachten.

Persoonlijke verantwoordelijkheid bij professionalisering

TABEL 4d

Uitspraken over professionalisering met betrekking tot persoonlijke verantwoordelijkheid bij professionalisering

PROFESSIONALISERING	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Persoonlijke verantwh. bij professionaliseren</i>						
Professionalisering is eigen verantwh.	5	4	9	4	2	6
Professionalisering door cursus, boeken ed	0	4	4	0	2	2
Doet/deed professionalisering (bij academie)	10	8	18	6	5	11
Nu onv. tijd om te profess./geen prioriteit	1	7	8	1	3	4
Cursus moet aansluiten bij team/school	1	3	4	1	2	3
Leren is leuk/betere leerkracht	7	4	11	3	1	4

Op het gebied van professionaliseren zijn er twee leerkrachten die hun kennis aanscherpen door het lezen van boeken. Vijf leerkrachten gaven aan dat ze ten tijde van dit onderzoek aan professionalisering doen of hebben gedaan. Drie leerkrachten gaven aan dat ze nu onvoldoende tijd hebben om een cursus te volgen en dat het nu geen prioriteit voor ze heeft omdat ze in een andere levensfase zitten. Het betreft hier leerkrachten die vanwege de grote werkdruk, het net hebben afgerond van een (gym)opleiding of het net gestart zijn van een gezin ervoor kiezen om geen opleiding te gaan volgen. Het gaat hier dan voornamelijk om formele opleidingen en niet het informeel kennis opdoen of het volgen van een cursus van enkele dagen. Bij het volgen van een cursus wordt door leerkrachten onderstreept dat het belangrijk is dat deze aansluit bij waar het team mee bezig is. Hoewel schoolleiders en leerkrachten het professionaliseren belangrijk vinden, zijn er toch zaken die dit professionaliseren in de weg staan.

Belangstelling, ondersteuning en betrokkenheid

TABEL 4e

Uitspraken over professionalisering met betrekking tot belangstelling, ondersteuning en betrokkenheid

PROFESSIONALISERING	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
---------------------	-----------------------------------	---------------------------------	-------------------	-------------------------	------------------------	--------------------------

Belangstelling/ondersteuning/betrokkenheid						
Schooll. zorgt voor cadeautje	4	1	5	4	1	5
Schoolleider toont belangstelling/betrokkenheid	14	5	19	5	3	8
Schoolleider is op de hoogte van ontwik.	5	4	9	3	4	7
Ervaart geen belangstelling van collega's	0	1	1	0	1	1
Lkr.heeft belangstelling bij toegevoegde waarde voor eigen groep	3	5	8	1	3	4

Schoolleiders zijn goed op de hoogte waar hun teamleden mee bezig zijn. Zowel schoolleiders als leerkrachten geven aan dat er belangstelling wordt getoond voor de cursussen of opleidingen die ze volgen. Er wordt regelmatig naar de vorderingen gevraagd en als een cursus met succes is afgerond wordt er voor een cadeautje gezorgd. Tijdens teamvergaderingen wordt er soms aandacht aan besteed en leerkrachten worden soms uitgenodigd om wat te delen over hun cursus of opleiding. Kylie zei hierover: “Ja, daar kan ze een workshop over geven natuurlijk, maar wat kunnen wij er hiermee in de klas. Dus daar moet wel, voor mij, verband tussen zitten” (Kylie Bronkhorst, leerkracht groep 5/6, de Anjer, 1 juni 2017). Leerkrachten geven aan dat de informatie toegevoegde waarde moet hebben voor de eigen groep. Dit zou ook verband kunnen hebben met de hoge werkdruk waardoor er minder belangstelling is voor kennis van collega's die niet direct bruikbaar is in de klas.

Facilitering

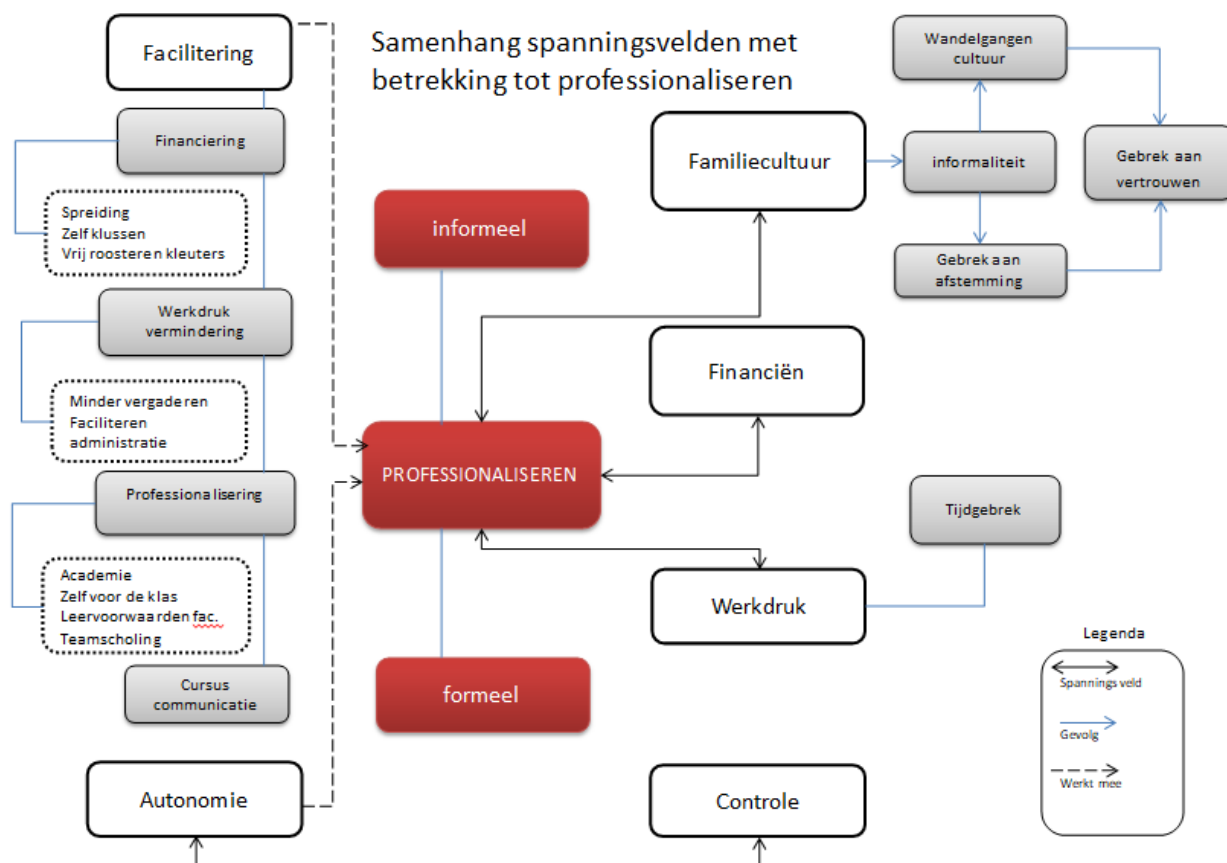
TABEL 5
Facilitering door de schoolleiders

FACILITERING	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
Professionalisering						
Oprichting academie	14	4	18	5	3	8
Geen vervanging van buitenaf nodig	3	6	9	1	2	3
Vervanging door schoolleider zelf	8	2	10	4	2	6
Er wordt gezorgd voor invallers/vervanging	9	4	13	4	2	6
Leervoorwaarden creëren, vrij geven	15	3	18	5	1	6
Teamscholing	11	3	14	4	2	6
Werkdruk vermindering						
Werkverschaffing Wajong-er	4	1	5	1	1	2
Faciliteren administratie	2	0	2	1	0	1
Schoolleider regelm. voor de klas	5	1	6	4	1	5
Andere manier van vergaderen	5	2	7	3	2	5
Minder groepsplannen, 1x per week socializen, kort evalueren, kind gesprekken voeren	9	0	9	1	0	1
Minder extra activiteiten	0	1	1	0	1	1
Studiedagen i.p.v. vergaderen	4	1	5	3	1	4
Financiën						
Zelf klusjes doen	5	3	8	3	2	5
Financiën spreiden	6	0	6	3	0	3
Kleuters dag vrij roosteren	1	1	2	1	1	2

Schoolleiders hebben een aantal zaken die zij inzetten om het professionaliseren te faciliteren. Schoolleiders en leerkrachten geven aan dat een deel van het professionaliseren gefaciliteerd is doordat er binnen de stichting een academie is opgericht waardoor leerkrachten in eigen omgeving cursussen kunnen volgen. Er zijn hier in totaal 18 uitspraken over gedaan (zie tabel 5: Facilitering door de schoolleiders). Daarnaast geven schoolleiders aan dat het aantal vergadermomenten verminderd is om tijd voor cursussen vrij te maken. Verder geven ze aan dat er voor wordt gezorgd dat de leervoorwaarden zo optimaal mogelijk zijn en dat leerkrachten op het rooster de ruimte krijgen om een cursus te volgen. Een school kan regelmatig een beroep doen op haar vaste invallers. Om collegiale consultaties te faciliteren proberen schoolleiders bouwcoördinatoren en onderwijsassistenten vrij te roosteren om groepen over te nemen of gaan ze zelf voor de groep.

Schoolleiders geven voorts aan een deel van de problemen op het gebied van de financiën en werkdruk op te lossen door zelf bepaalde klussen uit te voeren: ze staan voor de klas om leerkrachten te ontlasten, verven de bibliotheek, zetten het vuilnis buiten en doen kopieerwerk. Er wordt kritisch gekeken naar en keuzes gemaakt in de projecten die door de school uitgevoerd worden, er worden werklunches georganiseerd waarbij om beurten een teamlid kennis deelt met de die dag aanwezige collega's en in plaats van een vergadering in te plannen worden er voorafgaand aan een teambijeenkomst kort wat belangrijke punten doorgenomen. Verder werken leerkrachten vaak als team samen om taken te realiseren en proberen de kleine scholen aansluiting te vinden bij de grotere scholen in de stichting als een zelfde cursus op de planning staat. Dit alles resulteert volgens de schoolleiders in meer rust voor het team, maar heeft ook als consequentie dat hun eigen werkdruk wordt verhoogd. Schoolleiders pakken verschillende manieren op om het professionaliseren op gang te brengen. Toch blijft het spanningsveld tussen leerklimaat en werkdruk bestaan.

De volgende flow-chart laat de samenhang zien tussen de verschillende spanningsvelden met betrekking tot professionaliseren die uit dit onderzoek resulteerden.



Figuur 1: Samenhang spanningsvelden met betrekking tot professionaliseren

8 Conclusie

Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag: “Hoe zorgen schoolleiders en leerkrachten op kleine scholen voor een optimaal leerklimaat voor professionalisering?”. De deelvragen die hierbij gesteld waren zijn:

- Van welk leiderschap is er sprake op de kleine scholen en op welke manier wordt er leiding gegeven?
- Hoe ziet het leerklimaat eruit?
- Hoe ervaren leerkrachten het leerklimaat op hun school?

Leiderschap

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat er bij het leiderschap op de onderzochte kleine scholen sprake is van de stijlbenadering uit het klassieke leiderschap waarbij er wordt gefocust op de manier waarop leiding wordt gegeven. Er wordt onderscheid gemaakt tussen de mate waarin de leider zorgt voor een goede relatie en onderling vertrouwen en de mate waarin de leider structuur en sturing geeft aan een taak. De schoolleiders op de kleine scholen geven sturing aan de taken en werken aan het verstevigen van onderlinge relaties en vertrouwensbanden. De volgende uitspraken zijn hier

voorbeelden van: “[...] en daar hebben we best wel [...] nou een eind aan gemaakt, klinkt een beetje autoritair misschien, maar wel... Soms is dat nodig, maar wel gewoon duidelijk gemaakt [...]” (Dorien van Varssevelt, schoolleider, Begonia, 12 juni 2017) en “[...] dat we het echt met elkaar erover hadden. En toen dacht ik van ‘oh ja, ik hoor er ook echt bij’. “Hierdoor krijg ik vertrouwen in mijn leider”(Mildred Tdlore, leerkracht groep 7/8, Begonia, 12 juni 2017).

Op de kleine scholen wordt voornamelijk sturend en ondersteunend leidinggeven teruggezien waarbij bescheidenheid ook een rol speelt. Er wordt minder op een lerende manier leiding gegeven. Aan de ene kant bestaat er vanuit het schoolleiderschap de behoefte om de teams (soms vergaand) te sturen en lijkt het dat er daardoor minder recht wordt gedaan aan de autonomie en competentie van de leerkrachten; aan de andere kant bestaat er vanuit het schoolleiderschap de wil om leerkrachten de ruimte te geven en te laten meedenken. Er bestaat hier dus een soort spanningsveld tussen autonomie en controle.

Leerklimaat

Door de hoge werkdruk lukt het nog niet voldoende om tijd in te ruimen voor intervisie of andere manieren van leren en ook voor het toepassen van het geleerde is weinig tijd. Er is sprake van een spanningsveld tussen professionaliseren en werkdruk. Vanuit het schoolleiderschap wordt er moeite gedaan om collegiale consultatie te organiseren, maar dit lukt nog niet voldoende. Schoolleiders proberen het delen van kennis te stimuleren tijdens teamvergaderingen, collegiale consultaties en intervisie, maar dit lukt nog niet altijd. Er is sprake van hoge werkdruk, een onveilige sfeer en organisatorische problemen. Ze geven verder aan dat er nog niet voldoende gebruik wordt gemaakt van de kwaliteiten uit de teams. Schoolleiders zeggen autonomie en verantwoordelijkheid aan de leerkrachten te geven en verwachten ook terugkoppeling omdat zij de eindverantwoordelijkheid dragen. Wat de richtlijnen op school betreft zijn die op enkele scholen sturend en op andere nog wat onduidelijk. De werksfeer wordt goed genoemd, er zou sprake zijn van een gemoedelijke familiecultuur waarin men betrokken is bij elkaar. Aan de andere kant staat deze familiale cultuur de professionele cultuur in de weg. Hier is dus ook een spanningsveld tussen professionalisering en familiecultuur. Professionalisering wordt gestimuleerd tijdens formele en informele gesprekken en suggesties worden ook via de mail gedaan. Het team wordt hierin ondersteund doordat er regelmatig een praatje met het team wordt gehouden over de voortgang van hun opleiding, er wordt belangstelling getoond als het team opleidingen of cursussen volgt en er wordt tijd voor ingeroosterd om ervaringen te delen.

Ervaren leerklimaat

Uit de interviews komt naar voren dat leerkrachten zich over het algemeen ondersteund voelen en dat volgens hen de scholen goed geleid worden. Ze zien het nemen van verantwoordelijkheid en het tonen van daadkracht als belangrijke kenmerken van hun schoolleiders. Leerkrachten spraken verder uit dat

hun schoolleider hen serieus neemt, waardering voor hen toont en betrokkenheid en inlevingsvermogen laat zien.

De centrale factor van een leerklimaat -namelijk voldoende tijd om te leren en uit te voeren- wordt nog onvoldoende ervaren. Dit vanwege de hoge werkdruk waarmee de leerkrachten te maken hebben. De totstandkoming van de academie, het organiseren van studiedagen, werklunches en collegiale consultaties bieden de leerkrachten mogelijkheden tot ontwikkelen, maar deze worden nog niet altijd benut. Uit de gesprekken met de leerkrachten komt naar voren dat er een stukje vertrouwen mist, dat ze geen specifieke hulpvraag hebben, geen toegevoegde waarde zien in collegiale consultatie en dat de organisatie ervan vaak vastloopt.

Over het algemeen geven leerkrachten aan dat ze voldoende autonomie ervaren en dat ze zelf nieuwe aanpakken proberen. Enkele leerkrachten geven aan dat ze niet altijd autonomie ervaren en andere leerkrachten geven aan ook sturing te voelen.

Wat de richtlijnen op school betreft vinden leerkrachten dat die nog niet helemaal duidelijk zijn en beter op elkaar afgestemd mogen worden. De leerkrachten geven aan dat zij zelf initiatief nemen tot het zoeken naar cursussen of opleidingen, maar dat zij ook door hun leiders hierop geattendeerd worden. Verder wordt er genoemd dat er genoeg uitdaging moet zijn om goed gemotiveerd te blijven voor het werk.

Er wordt aangegeven dat er op de kleine scholen een gemoedelijke familiecultuur heerst waar men betrokken en vriendelijk is en dat de sfeer over het algemeen goed is. Als er gekeken wordt naar teamstijl dan kan geconstateerd worden dat er weinig gebruik gemaakt wordt van de mogelijkheden om te leren van collega's. Men is bereid om elkaar te helpen, maar er is niet altijd ruimte om de eigen beperkingen te leren kennen en erkennen. Uit de gesprekken komt ook naar voren dat niet alle leerkrachten zich veilig en gestimuleerd voelen. Het belang van het delen van kennis en het gebruik maken van elkaars kwaliteiten wordt wel onderkend. Leerkrachten geven aan dat dit nog niet voldoende gebeurt. De meeste leerkrachten zien net als de schoolleiders het belang van het delen van kennis. Het gaat dan wel om het soort kennis, want leerkrachten geven ook aan dat zij de kennis moeten kunnen toepassen in hun eigen groep. Daarnaast moet degene die de kennis overdraagt dit volgens hen ook op de juiste manier kunnen doen. Verder zien zij graag dat aangegeven wordt hoe de kennis toegepast kan worden. Wat het gebruik maken van elkaars kwaliteiten betreft geven leerkrachten aan dat dit onvoldoende gebeurt.

Leerkrachten geven aan dat hun schoolleiders goed op de hoogte zijn waar hun teams mee bezig zijn en dat ze belangstelling tonen voor wat betreft de cursussen of opleidingen die worden gevolgd. Als belangrijk nadeel bij het professionaliseren worden naast de werkdruk de ontoereikende financiën genoemd. Hier wordt het vierde spanningsveld zichtbaar tussen professionaliseren en financiën. Als andere nadelen zien leerkrachten het professionaliseren op niet-werkdagen en het tekort aan vervangers. Om het professionaliseren goed te laten verlopen vinden ze het belangrijk dat een en ander op elkaar

afgestemd is. Enkele leerkrachten geven aan dat afstemming op de behoeften van de leerkrachten nodig is, omdat ook leerkrachten verschillende instapniveaus hebben. Er wordt ook aangegeven dat de academie nog niet volledig is afgestemd op wat leerkrachten willen leren.

Op basis van de antwoorden van de leerkrachten kan geconcludeerd worden dat zij het leerklimaat op hun school als matig/voldoende ondersteunend ervaren.

Optimaal leerklimaat voor professionalisering

De cursussen van de academie worden gegeven door verschillende professionals op onderwijsgebied en vinden plaats in gastscholen van de stichting. Schoolleiders en leerkrachten zijn hier redelijk tevreden over. Schoolleiders proberen de leervoorwaarden zo optimaal mogelijk te maken door het aantal vergaderingen en de administratiedruk te verminderen en tijd op de roosters in te plannen voor het volgen van cursussen. Verder wordt er geprobeerd om informele kennisoverdracht op gang te brengen. De schoolleiders hebben op hun eigen school verder naar oplossingen gezocht om de werkdruk te verlagen. Een aantal van deze oplossingen zijn: vaker zelf voor een groep staan; een ‘Wajong-er’ in dienst nemen die verschillende taken uit handen neemt van de leerkrachten zodat deze zich kunnen focussen op hun lesgevende taken; het verminderen van extra activiteiten op school; keuzes maken in de projecten; het samen uitwerken van taken; het verminderen en vereenvoudigen van groepsplannen en evaluaties.

Als antwoord op de centrale vraag kan gesteld worden dat de schoolleiders een optimaal leerklimaat voor professionaliseren proberen te creëren door leerkrachten mogelijkheden tot ontwikkeling te bieden. Dit doen zij door leerkrachten te stimuleren om aan professionaliseringsactiviteiten deel te nemen. Zij wijzen hen op interessante cursussen of sturen deelname hieraan aan. Vervolgens proberen de schoolleiders (in)formele leersituaties te organiseren zoals collegiale consultaties, werklunches, werkoverleg en studiedagen. Verder proberen ze de leerkrachten te ondersteunen door betrokkenheid te tonen aan leerkrachten die een cursus of opleiding volgen. Om teamstijl op gang te brengen is op een van de scholen een cursus gevolgd om beter met elkaar te leren communiceren. Hierdoor kan het gevoel van veiligheid en vertrouwen worden vergroot wat ten goede komt aan bijvoorbeeld het delen van kennis. Er worden geen specifieke activiteiten verricht om de autonomie en verantwoordelijkheid te vergroten. Om voldoende tijd om te leren en het geleerde toe te passen te kunnen realiseren worden er stappen ondernomen om de werkdruk en administratieve last te verminderen.

9 Discussie en aanbevelingen

Uit dit onderzoek blijkt dat er verschillende spanningsvelden bestaan op de kleine scholen. Ten eerste is er een spanningsveld tussen controle en autonomie (zie figuur 1: Samenhang spanningsvelden met

betrekking tot professionaliseren). Leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan autonomie. Zij willen graag een eigen inbreng hebben, meedenken en meebeslissen. Dit komt overeen met de ZDT theorie van [Deci en Ryan \(2000\)](#). Deze stelt dat iemand zich pas goed kan ontwikkelen en optimaal kan functioneren als de basisbehoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie bevredigd is. Hij voelt zich verbonden als hij deel uitmaakt van een hechte groep waarin hij zijn persoonlijke gevoelens en gedachten kan delen. Verder laat de drang naar autonomie zien dat de mens de behoefte heeft om vrij te kunnen handelen en zonder druk te kunnen functioneren. Deze vrijheid komt volgens [Deci en Ryan \(2000\)](#) tot stand als werknemers (mee) mogen beslissen of kunnen kiezen.

In dit onderzoek is naar voren gekomen dat de schoolleiders veel verantwoordelijkheid naar zich toetrekken. Het lijkt erop dat zij willen voorkomen dat er iets ‘mis gaat’ op hun school en in de groepen. Dit lijkt voort te komen uit een soort angst voor afrekening van ouders en/of inspectie. Het is ook mogelijk dat er sprake is van perfectionisme en dat de schoolleiders hun taak als het verlengde van zichzelf zien wat een zo goed mogelijk beeld zou moeten weergeven. Schoolleiders gaven met betrekking tot de lesgevende taken gaven aan dat er autonomie wordt gegeven en ruimte wordt geboden om iets nieuws uit te proberen, maar dat in teamvergaderingen wel terugkoppeling verwacht wordt om zodoende draagvlak voor de werkwijze te creëren. Het zoeken naar draagvlak lijkt los van dit feit ook op een poging om het overzicht binnen de school te behouden. Aan de ene kant kan gezien worden dat schoolleiders hun teams veel sturen en een beschermende en/of controlerende rol op zich nemen. Dit lijkt overeen te komen met de theorie van [Bowen et al. \(2006\)](#) die stelt dat als leiders op een sturende manier leiding geven zij duidelijk zijn over de richting en prioriteiten voor de vooruitgang van de school en waarbij zij hun teamleden gefocust houden op de gewenste resultaten en collectieve groepsdoelen. Aan de andere kant is daar ook de behoefte van leerkrachten aan autonomie. Het blijkt lastig om een evenwicht te vinden tussen het geven van autonomie en het houden van controle. Gezien het feit dat volgens [Deci en Ryan \(2002\)](#) autonomie de werknemers intrinsiek motiveert en voldoet aan een basisbehoefte lijkt het toch goed om leerkrachten meer ruimte en verantwoordelijkheden te geven bij het uitvoeren van hun taken.

Ten tweede is er een spanningsveld tussen professionaliseren en de familiecultuur. De resultaten laten zien dat er aan een familiecultuur, zoals die op de kleine scholen heerst, ook nadelen zitten. Hoewel er op de kleine scholen in het algemeen gesproken wordt van een familiecultuur en een goede sfeer op school waar men vriendelijk, betrokken en loyaal is, blijkt er op sommige scholen toch ook onveiligheid te bestaan. De familiecultuur is er debet aan geweest dat er een ‘wandelgangencultuur’ is ontstaan waarin *en passant* schoolzaken worden overlegd en afgesproken. Omdat een goede harmonieuze sfeer erg op prijs wordt gesteld worden ‘om de lieve vrede’ belangrijke zaken zoals afstemming niet besproken, waardoor gevoelens van onvrede blijven bestaan. Het steeds niet op de hoogte zijn van besluiten leidt op den duur tot wantrouwen en een onveilige sfeer, waardoor

leerkrachten zich niet kwetsbaar durven opstellen. Op een school is hiermee afgerekend door deze manier van communiceren te verbieden.

Voor wat betreft het informele leren kwam uit het onderzoek naar voren dat er vertrouwen mist tussen de leerkrachten, dat ze geen specifieke hulpvraag hebben en geen toegevoegde waarde zien in collegiale consultatie. Het gebrek aan vertrouwen kan ook verklaren waarom leerkrachten aangeven dat de manier waarop collega's hun kennis overdragen van belang is. Ook dit lijkt namelijk terug te voeren naar de onveilige sfeer. Dit lijkt overeen te komen met de theorie van [Quinn en Cameron \(1999\)](#) die stelt dat de kenmerken mensgerichtheid, loyaliteit en participatie die horen bij een familiecultuur kunnen omslaan naar het tegenovergestelde, waarbij werknemers zich op de oppervlakte houden en het idee hebben dat ze het altijd met elkaar eens moeten zijn. Tijdens overleg leidt dit tot toneelspel waarbij niemand het achterste van zijn tong laat zien, maar achteraf wel zijn beklag doet. Dit zorgt dan voor een onveilige sfeer, wantrouwen en verslechterende resultaten. In dit onderzoek lijkt dit globaal gezien ook het geval te zijn. Het lijkt erop dat de theorie van [Cameron en Quinn \(2011\)](#) bevestigd wordt die stelt dat een familiecultuur kan neigen naar een opofferingscultuur waarbij de leden elkaar willen 'pleasen' en verschil van mening onder het tapijt geveegd wordt. Het investeren in goede communicatie lijkt de oplossing. Dit zou kunnen zorgen voor een beter leerklimaat. Een school is hier al mee aan de slag gegaan. Beter communicatie leidt tot beter begrip en acceptatie van elkaar. Indien men zich gesteund weet door schoolleider en collega's, als er ruimte is om te experimenteren en fouten te maken zonder zich te hoeven schamen en als er op positieve feedback kan worden gerekend, zal dit volgens [Bartram et al. \(1993\)](#) de onderlinge relaties verstevigen wat het leerklimaat ten goede kan komen. Een veilig leerklimaat zal als effect hebben dat leerkrachten hun deuren voor elkaar zullen durven openen. Regelmatige tevredenheidsspeilingen onder het personeel kunnen verder meer licht werpen op hoe de leerkrachten het leerklimaat ervaren. Hierdoor kunnen schoolleiders beschikken over concrete informatie waarop een plan van aanpak gemaakt kan worden ter verdere verbetering van het leerklimaat.

Ten derde is er ook een spanningsveld tussen professionaliseren en werkdruk. Leerkrachten vinden het belangrijk dat zij zich blijven ontwikkelen, omdat het onderwijs blijft veranderen. Ze vinden het hun eigen verantwoordelijkheid om zich te professionaliseren en ervaren ook stimulans van hun schoolleiders. De behoefte tot ontwikkeling wordt ook gezien als een van de drie basispsychologische behoeften naast autonomie en verbondenheid (Deci, Ryan, & Williams, 1996). De hoge werkdruk vormt echter een belemmering voor de gang naar een cursus of opleiding. Voldoende tijd om te leren en uit te voeren worden door [Bartram et al. \(1993\)](#) gezien als centrale factor voor een leerklimaat. De kansen tot leren en creativiteit zouden beter worden gezien en gebruikt indien er een betere balans zou zijn tussen tijd en werkdruk. Leerkrachten de tijd geven om zich nieuwe kennis eigen te maken, te experimenteren in de klas en de ruimte geven om fouten te maken is volgens [Bartram et al. \(1993\)](#) onmisbaar om kennis betekenisvol en toepasbaar te maken. Hierdoor zullen het werkplezier en de professionaliteit vergroot worden. Ten vierde is er een spanningsveld tussen professionaliseren en financiën van de school.

Hoewel er een budget bestaat voor het professionaliseren, blijkt dit toch onvoldoende op de kleine scholen. Om deze reden zou het makkelijker zijn om cursussen collectief te organiseren.

Andere belemmeringen die genoemd worden bij het formele leren zijn naast de onvoldoende financiën, onvoldoende tijd, het regelmatig moeten volgen van cursussen op niet-werkdagen en het niet afgestemd zijn van behoeften en aanbod van de academie. Ook kan geconstateerd worden dat niet alle leerkrachten (meer) gemotiveerd zijn om verder te leren omdat zij zich willen focussen op hun klas of gezin. Een tekort aan erkenning zou dit laatste kunnen verklaren. Het is namelijk erg belangrijk dat schoolleiders hun leerkrachten persoonlijke betrokkenheid en erkenning laten zien ([Kennisnet, 2016](#)). Het opheffen of verminderen van deze belemmeringen zou de motivatie tot professionaliseren kunnen vergroten. Dit lijkt overeen te komen met de theorie van ([Bartram et al., 1993](#)) waar gelegenheid om zich te ontwikkelen centraal wordt gezien in een leerklimaat. Als deze basisbehoefte wordt bevredigd, zullen de leerkrachten volgens [Deci en Ryan \(2000\)](#) ook meer intrinsiek gemotiveerd zijn om hun werk goed uit te voeren.

Verder blijkt uit dit onderzoek dat de leerkrachten behoefte hebben aan meer ondersteunend leiderschap, waarbij de schoolleider zorgt voor een ondersteunende en zorgzame werkomgeving. De verschillende manieren waarop op school leiding kan worden gegeven zijn volgens [Bowen et al., \(2006\)](#) sturend, ondersteunend, lerend en bescheiden. Zij stellen dat een schoolleider die op een ondersteunende manier leiding geeft waardering overbrengt voor bijdragen van haar werknemers en ze met vriendelijkheid en respect behandelt. Hoewel de schoolleiders bezig zijn om ook op een ondersteunende manier leiding te geven door vriendelijk en attent te zijn en waardierend over bijdragen van deelnemers te spreken, blijft het toch moeilijk te voorzien in de noden van het hele team, ook hier is afstemming nodig. Door beter met elkaar te communiceren, duidelijk te (durven) maken wat je behoeften zijn en elkaar leren begrijpen en accepteren krijgen leiders handvatten om verder ondersteunend leiderschap te kunnen geven; dit heeft ook tijd nodig.

Hoewel de leerkrachten worden bemoedigd om hun leerervaringen te delen, blijkt dat collegiale consultatie om organisatorische redenen en een gevoel van onveiligheid toch (nog) niet aansluit op alle scholen. Dit is echter slechts een van de vele vormen van informeel leren en kan bij wijze van spreken ook gewoon spontaan tijdens een praatje op het schoolplein plaatsvinden. Zolang de onveilige sfeer bestaat zou er meer op deze ongeorganiseerde manier van elkaar geleerd kunnen worden. Dit zorgt er wel voor dat schoolleiders hier minder controle op hebben. Het feit dat leerkrachten hun kennis niet uit zichzelf delen zou nog kunnen betekenen dat leerkrachten het gevoel hebben dat de inzet die ze hebben getoond onvoldoende wordt erkend.

Leerkrachten hebben verder aangegeven meer ruimte te willen hebben om mee te denken over onderwijs en onderwijsvernieuwing en meer te willen meebeslissen. In [Bowen et al. \(2006\)](#) wordt dan gesproken over op een lerende manier leiding geven waarbij de schoolleiders open staan voor nieuwe ideeën en samen met leerkrachten nadenken over schoolverbetering. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat

leerkrachten zich verantwoordelijker en meer betrokken gaan voelen voor bijvoorbeeld onderwijsvernieuwing. Uit de gesprekken bleek dat de leerkrachten hier ook behoefte aan hebben.

Hoewel uit de gesprekken met de schoolleiders naar voren is gekomen dat zij de visie met het team willen bepalen en willen zorgen voor draagvlak, blijkt dit toch niet helemaal uit de verf te komen. Hier kan verder vorm aan worden gegeven door leerkrachten meer gelegenheid te geven tot het nadenken over het onderwijs, hierover te discussiëren en debatteren en door vragen te stellen die het overdenken stimuleren zoals ook beschreven wordt in [Bowen et al. \(2006\)](#). Schoolleiders kunnen hun manier van leiding geven ook aanpassen aan de situatie op hun school zoals naar voren komt bij de besluitvorming om de wandelgangencultuur tegen te gaan.

Ook blijkt uit dit onderzoek dat ouders een belangrijke rol spelen op de kleine scholen. Het lijkt erop dat schoolleiders bij besluitvorming betreffende het leiden van de school en het geven van onderwijs zich laten leiden door de mening van ouders wat hun controlerende blik naar het team zou kunnen verklaren. Het informeel omgaan met ouders zou echter ook een positieve bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van de leerlingen. Volgens [Smit et al. \(2006\)](#) zorgt ouderbetrokkenheid ervoor dat de leerprestaties en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen verbeteren. Samenwerking tussen ouders en leerkrachten is dus van groot belang bij de ontwikkeling van de leerlingen. De focus zou mijns inziens dus hierop moeten blijven en niet op de manier van leiding of lesgeven.

Kortom, op de kleine scholen zou er nu mogelijk meer aan de communicatie kunnen worden gewerkt en op een lerende en ondersteunende manier leiding kunnen worden gegeven, met meer ruimte voor autonomie, verantwoordelijkheid en waardering voor bijdragen van leerkrachten. Dit helpt om een ondersteunend leerklimaat te organiseren, gezamenlijke doelen te bereiken, een gezonde professionele ontwikkeling door te maken en positieve, respectvolle en harmonieuze relaties te bevorderen.

Om de spanningsvelden op de kleine scholen te verkleinen zou er nu mogelijk meer aan de communicatie kunnen worden gewerkt en op een lerende en ondersteunende manier leiding kunnen worden gegeven, met meer ruimte voor autonomie, verantwoordelijkheid en waardering voor bijdragen van leerkrachten.

Dit onderzoek is gebaseerd op interviews die zijn afgenomen van zes schoolleiders en zes leerkrachten van negen kleine scholen die deel uitmaken van een stichting. De resultaten zijn vergeleken met wat [Bartram et al., \(1993\)](#) en [Bowen et al., \(2006\)](#) over leiderschap en leerklimaat hebben gezegd. De bedoeling was om van zes scholen een schoolleider én een leerkracht te spreken. Dit is helaas niet gelukt vanwege het feit dat de interviews net voor de zomervakantie plaatsvonden, schoolleiders en leerkrachten het druk hadden en de schoolleiders hun leerkrachten wilden beschermen tegen extra werkdruk. Daarom is van sommige scholen alleen een leerkracht of alleen een schoolleider geïnterviewd. Het feit dat de onderzoeker zelf deel uitmaakt van de stichting maakte het soms moeilijk om met een neutrale blik naar de scholen te kijken. Tijdens de afname van de interviews zijn alle vragen

op de vragenlijst behandeld, maar sommige onderwerpen zijn uitvoeriger besproken afhankelijk van hetgeen deelnemers belangrijk vonden zoals bijvoorbeeld leiderschap, autonomie, het leerklimaat, werkdruk of professionalisering. De duur van een interviews lag daarom tussen een half uur en anderhalf uur. Dit kan ervoor gezorgd hebben dat de resultaten misschien wat vertekend zijn. Vanwege het feit dat elke context weer anders is, zijn de resultaten uit dit onderzoek mogelijk niet toepasbaar in vergelijkbare situaties.

Om het spanningsveld tussen werkdruk en professionalisering beter in kaart te kunnen brengen zal dit onderwerp in een vervolgonderzoek verder uitgediept kunnen worden, waarbij er uitgebreid gekeken kan worden naar de oorzaken van de werkdruk en de oplossingen om deze te verlichten.

10 Referenties

- Albers, S. (2014). Leiderschap en Narrativiteit. Hoe verhalen leiden. Verkregen op 26 mei, 2017 van <http://repository.uvh.nl/uvh/bitstream/handle/11439/412/Leiderschap+en+Narrativiteit+Sophie+Albers+aug+2014.pdf?sequence=1>
- Baars-van Moorsel, M. (2003). *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties*, Eburon, Delft.
- Bartram, D., Foster, J., Lindley, P. A., Brown, A. J., & Nixon, S. (1993). *The learning climate questionnaire (LCQ)*. Oxford: Employment Service and Newland Park Associates.
- Berkowitz, R., Bowen, G., Benbenishty, R., & Powers, J. D. (2013). A Cross-Cultural Validity Study of the School Success Profile Learning Organization Measure in Israel. *Children & Schools*, 35(3), 137-146
- Berson, Y., Da'as, R., & Waldman, D. A. (2015). How Do Leaders and their Teams Bring about Organizational Learning and Outcomes? *Personnel Psychology*, 68(1), 79-108.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the School Success Profile Learning Organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29, 97-104
- Brungardt, C. L. (1998). The New Face of Leadership: Implications for Higher Education. Verkregen op 20 februari, 2017, van <http://www.nwlink.com/~donclark/leader/lead.edu.html>
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture*. Based on the competing values framework. Jossey Bass. Verkregen op 27 januari, 2018, van <http://www.ocai-online.nl/blog/index.php?s=managementrol+familiecultuur>
- Clarke, N. (2005). Workplace Learning Environment and its Relationship with Learning Outcomes in Healthcare Organizations. *Human Resource Development International*, 8(2), 185-205.
- Craig, J., Dibrell, C., & Garrett, R. (2014). Examining relationships among family influence, family culture, flexible planning systems, innovativeness and firm performance. *Journal of Family Business Strategy*, 5(3), 229-238. doi:10.1016/j.jfbs.2013.09.002
- Creswell J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4th Ed.). Nebraska: University of Nebraska-Lincoln.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.

- Deci, E.L. & R.M. Ryan (eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press.
- De Vocht, A. (2002). *Basishandboek SPSS 11 voor Windows*. Utrecht: Bijleveld Press.
- DUO Onderwijsonderzoek (2016). Rapportage Werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs. Verkregen op 3 juli, 2017, van <http://cmsawt.ncrv.nl/data/files/bijlages/Rapportage%20-%20Werkdruk%20Leerkrachten%20PO%20-%20DEF%20VERSIE.pdf>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. Verkregen op 23 maart, 2017, van [http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Hetland, H., Skogstad, A., Hetland, J., & Mikkelsen, A. (2011). Leadership and learning climate in a work setting. *European Psychologist*, 16(3), 163-173. doi:10.1027/1016-9040/a000037
- Kennisnet (2016). Verkregen op 3 juli, 2017, van <https://www.kennisnet.nl/artikel/nieuw-model-21e-eeuwse-vaardigheden/>
- Kessels, J. W. M. (2012). ‘Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte’.** Verkregen op 29 januari, 2018, van <http://hetkind.org/2015/03/21/leraren-ontplooiën-zich-beter-door-gespreid-leiderschap/>
- Kirby, J. R., Knapper, C. K., Evans, C. J., Carty, A. E., & Gadula, C. (2003). Approaches to learning at work and workplace climate. *International Journal Of Training And Development*, 7(1), 31-52. doi:10.1111/1468-2419.00169
- Kovjanic, S., Schuh, S. C., & Jonas, K. (2013). Transformational leadership and performance: An experimental investigation of the mediating effects of basic needs satisfaction and work engagement. *Journal Of Occupational & Organizational Psychology*, 86(4), 543-555. doi:10.1111/joop.12022
- Lubberman, J., & Pijpers, J.(2013).CAOP Research Den Haag. verkregen op 17 juni, 2017, van <http://www.voion.nl/downloads/14bff633-0e48-4ae8-afe3-f68fc68c12a3>
- Mikkelsen, A., Saksvik, P. O., & Ursin, H. (1998). Job stress and organizational learning climate. *International Journal of Stress Management*, 5, 197–209.
- Nikolova, I., Van Ruysseveldt, J., Van Dam, K., & De Witte, H. (2016). Learning climate and workplace learning: Does work restructuring make a difference? *Journal Of Personnel Psychology*, 15(2), 66-75. doi:10.1027/1866-5888/a000151

- Nixon, S. (1991). The learning climate project: A study of what can help people to learn in the workplace. *Guidance and Assessment Review*, 7, 4–5.
- NLQF (2016). Voortgangsrapportage over het belang van een leven lang leren. Verkregen op 12 maart, 2018, van [http://www.nlqf.nl/images/downloads/Leven lang leren/Voortgangsrapportage-2016-over-het-belang-van-een-leven-lang-leren.pdf](http://www.nlqf.nl/images/downloads/Leven_lang_leren/Voortgangsrapportage-2016-over-het-belang-van-een-leven-lang-leren.pdf)
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and Practice*: SAGE Publications.
- Onderwijsinspectie (2017). Primair Onderwijs. Verkregen op 16 januari, 2018, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/>
- Onderwijsraad, (2010). De verbindende schoolcultuur. [Verkregen op 13 januari, 2018, van https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/de_verbindende_schoolcultuur.pdf](https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/de_verbindende_schoolcultuur.pdf)
- Onderwijsraad (2013). Grenzen aan kleine scholen. Verkregen op 5 juli, 2017, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/grenzen-aan-kleine-scholen/item180>
- Onderwijsraad (2016). Vakmanschap voortdurend in beweging. Verkregen op 12 maart, 2018, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/vakmanschap-voortdurend-in-beweging/volledig/item7461>
- Quinn, R., & Cameron, K. (1999). Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur. Academic Service.
- Schultz, W. L. (2009). Leadership, an overview. Verkregen op 22 februari, 2017, van <http://www.infinitefutures.com/essays/publichealth/leadershiphtml/tsld001.htm>
- School aan zet (2013). Kwaliteitskaart Professionaliseren van leraren. Verkregen op 13 februari, 2017, van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KwaliteitskaartProfessionalisering_van_leraren.pdf
- Silkens, M. M., Arah, O. A., Scherpbier, A. A., Heineman, M. J., & Lombarts, K. H. (2016). Focus on quality: Investigating residents' learning climate perceptions. *Plos ONE*, 11(1),: e0147108. doi:10.1371
- Small, E. E., & Rentsch, J. R. (2010). Shared leadership in teams: A matter of distribution. *Journal Of Personnel Psychology*, 9(4), 203-211. doi:10.1027/1866-5888/a000017
- Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief. Verkregen op 30 december, 2017, van https://www.researchgate.net/profile/GeertDriessen/publication/235963522_Literatuurstudie_ouderbetrokkenheid_in_internationaal

[perspectief/ links/0deec514d9464523ef000000/Literatuurstudie-ouderbetrokkenheid-in-internationaal-perspectief.pdf](#)

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Newsbury Park, CA: Sage

Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2000). *Enabling Knowledge Creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*(1st ed.). Oxford: Oxford University Press.

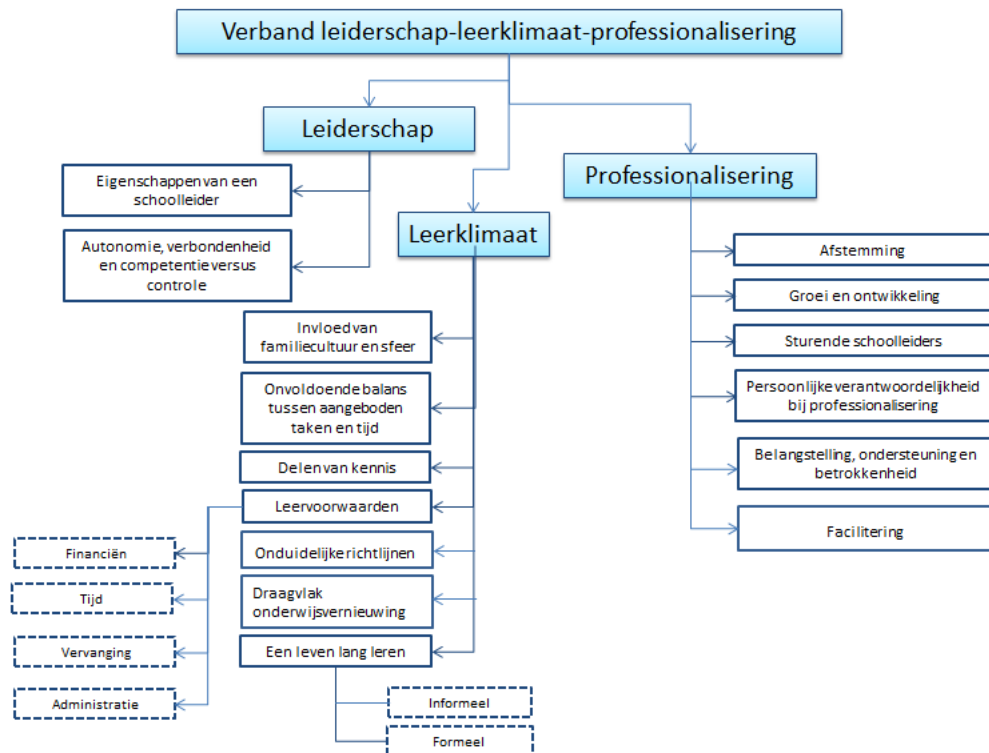
Yukl, G., Gordon, A., & Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 15.

Yukl, G. A., & Becker, W. S. (2006). Effective Empowerment in Organizations. *Organization Management Journal*, 3(3), 210-231. doi: 10.1057/omj.2006.20

Zaiontz, C. (2013). Real Statistics Using Excel. Verkregen op 10 februari, 2018, van <http://www.real-statistics.com/reliability/cohens-kappa/>

Bijlage 1 Verband tussen leiderschap, leerklimaat en professionalisering.

Hoofd- en deelcategorieën als uitkomsten van het onderzoek.



Bijlage 2 Hoofd- en deelcategorieën als uitkomsten van het onderzoek.

Leiderschap

Eigenschappen van een schoolleider	Uitspraken van deelnemers over eigenschappen, houding en vaardigheid
Autonomie, verbondenheid en competentie versus controle	Uitspraken van deelnemers over autonomie, het gevoel van verbondenheid en competentie versus sturing aan het team en de waakzaamheid die daarmee gepaard gaat

Leerklimaat

Invloed van familiecultuur en sfeer	Uitspraken van deelnemers over de familiecultuur die er op school heerst
Onvoldoende balans tussen aangeboden taken en tijd	Uitspraken van deelnemers over taken die tot het takenpakket horen en ad hoc taken die voor werkdruk zorgen
Delen van kennis	Uitspraken van deelnemers over het onbenut laten/benutten van kennis en kwaliteiten
Leervoorwaarden	Uitspraken van deelnemers over het tekort aan financiën, tijd, vervanging en de grote hoeveelheid administratie
Onduidelijke richtlijnen	Uitspraken van deelnemers over de onduidelijke richtlijnen
Draagvlak onderwijsvernieuwing	Uitspraken van deelnemers over visie en draagvlak
Een leven lang leren	Uitspraken van deelnemers over het formeel leren op school, de instelling en het cursusaanbod van de academie; informeel leren op school: klassenconsultatie, werkoverleg, werklunch en leerteams

Professionalisering

Afstemming	Uitspraken van deelnemers over wel/niet plaatsvinden van afstemming met betrekking tot het aanbod van cursussen, tussen duo-collega's
Groei en ontwikkeling	Uitspraken van deelnemers over leervoorwaarden (vervanging, financiën, verminderde werkdruk, tijd en professionalisering
Sturende schoolleiders	Uitspraken van deelnemers met betrekking tot gegeven en/of ervaren van sturing voor het verder ontwikkelen
Persoonlijke verantwoordelijkheid bij professionalisering	Uitspraken van deelnemers over het zelf verantwoordelijk zijn met betrekking tot professionalisering/ontwikkeling
Belangstelling, ondersteuning en betrokkenheid	Uitspraken van deelnemers over ervaren en getoonde belangstelling en ondersteuning bij het volgen van een cursus

Bijlage 3 Interviewvragen

Interviewvragen schoolleiders

Beste collega,

Mijn naam is Thirza Kievit en ik werk als groepsleerkracht groep 5/6 op CNS Zomerland. In het kader van mijn opleiding Master Onderwijswetenschappen schrijf ik een thesis over leiderschap, leerklimaat en professionalisering op kleine scholen. Ik ben benieuwd welke rol leiderschap speelt bij het creëren van een optimaal leerklimaat voor het professionaliseren van leerkrachten. Via interviews wil ik gegevens verzamelen om mij hierover een beeld te vormen. Alle gegevens zullen vertrouwelijk behandeld worden.

Naam:

School:

zeer klein (<100 ll), klein (100-150 ll.)

Introductie van mezelf: waar ik werk, opleiding, thesis. Waarom focus op kleine scholen

Vragen over Leiderschap

Kunt u wat over uzelf en over uw school vertellen?

Waarom bent u schoolleider geworden?

Wat vindt u belangrijk bij deze functie?

Hoe moet een leider zijn volgens u? Wie vindt u een goede leider (voorbeeldfiguur)?

Hoe ziet dat er dan uit, wat doet u dan?

Wat doet u op een gewone werkdag?

Hoe voelt u zich daarbij?

In hoeverre klopt dit met het beeld van een leider zoals u net omschreef?

Wat heeft u gisteren en vandaag gedaan en in hoeverre klopt dit met het beeld van een leider?

Wanneer was uw laatste teamvergadering en hoe heeft u uw visie met betrekking tot professionaliseren toen uitgedragen?

Hoe/ op welke manier geeft u richting/sturing aan uw team? Kunt u daar een voorbeeld van geven?

Vragen over het Leerklimaat:

Hoort u uw leerkrachten wel eens over werkdruk met betrekking tot hun schooltaken?

Hoe zorgt u in uw team voor balans tussen tijdsdruk en aangeboden tijd? Kunt u een stukje taakbeleid hierbij uitleggen?

Zijn er taken die niet meer uitgevoerd kunnen worden omdat de beschikbare formatie en capaciteit dit niet meer toelaten?

Hebben uw leerkrachten naar uw inzicht voldoende autonomie en verantwoordelijkheid?

Vindt u dat uw team samen goed functioneert?

Ziet u kans om uw team mogelijkheden tot ontwikkelen te bieden?

Zijn de richtlijnen op het werk duidelijk, weet het team wat er van haar verwacht wordt?

Hoe ervaart u de werksfeer?

Wat doen de leerkrachten dan?

Hoe ziet dat er in het dagelijks leven dan uit?

Hoe gaat u daar dan mee om?

Hoe geeft u vorm aan de ondersteuning van uw team?

Vragen over Professionalisering:

Hoe krijgen u en uw leerkrachten inzicht in de professionaliseringsbehoeften? Komt het voor dat iemand uit het team naar u toekomt met de behoefte zich te professionaliseren?

Hoe stimuleert u leerkrachten om zich te professionaliseren?

Zijn er momenteel leden uit uw team bezig met een cursus/opleiding? Informeel/formeel? HBO/WO?
Wat voor opleiding dan?
Zijn er momenteel leden uit uw team die in de afgelopen vijf jaar een opleiding hebben afgerond? Wat voor opleiding dan?
Hoe geven jullie vorm aan onderwijsvernieuwing?
Hoe ziet dat er dan uit?
Hoe gaan jullie daarmee om?
Hoe zorgen jullie ervoor dat onderwijsvernieuwing gedragen wordt?
Wat vindt u ervan dat ze dat moeten?

Uitvoering:

Hoe wordt professionaliseren georganiseerd?
Welke moeilijkheden/belemmeringen werpt dit op?

Belangstelling/interesse:

Is er ruimte voor het delen van kennis?
In welke mate wordt er gebruik gemaakt van de opgedane kennis? Hoe is dit zichtbaar voor het team?
Hoe blijft u op de hoogte van de vorderingen van uw team?
Op welke manier zorgt u voor begeleiding of andere ondersteuning voor uw studerende leerkrachten?

Bedankt voor dit gesprek!

Interviewvragen leerkrachten

Beste collega,
Mijn naam is Thirza Kievit en ik werk als groepsleerkracht groep 5/6 op CNS Zomerland. In het kader van mijn opleiding Master Onderwijswetenschappen schrijf ik een thesis over leiderschap, leerklimaat en professionalisering op kleine scholen. Ik ben benieuwd welke rol leiderschap speelt bij het creëren van een optimaal leerklimaat voor het professionaliseren van leerkrachten. Via interviews wil ik gegevens verzamelen om mij hierover een beeld te vormen. Alle gegevens zullen vertrouwelijk behandeld worden.

Naam:

School:

zeer klein (<100 ll), klein (100-150 ll.)

Introductie van mezelf: waar ik werk, opleiding, thesis. Waarom focus op kleine scholen

Vragen over Leiderschap

Kun je een voorbeeld figuur van een goede leider noemen?
Wat moet een leider doen volgens jou?
Wat vind je belangrijk bij deze functie?
Kan je enkele positieve kenmerken van jouw schoolleider benoemen?
In hoeverre passen deze bij het beeld van een leider zoals je net omschreef?
Wanneer was de laatste teamvergadering en in hoeverre is er toen gesproken over visie en/of professionalisering/ontwikkeling?

Vragen over het Leerklimaat:

Wat vind je van de aangeboden tijd voor jouw schooltaken?
Ervaar je autonomie en verantwoordelijkheid op school? In hoeverre mag je zelf beslissingen nemen?
Hoe ervaar je het functioneren van het team? Zit iedereen op de juiste plek voor je gevoel?
Hoe ervaar je de mogelijkheden tot ontwikkeling? Wordt daar ruimte toe geboden? Hoe wordt dit kenbaar gemaakt? Maak je daar gebruik van?
Hoe ervaar je de richtlijnen op het werk, weet je wat er van jou wordt verwacht?

Hoe ervaar je de werksfeer?

Vragen over Professionalisering:

In hoeverre stimuleert de directie het team om zich te professionaliseren?

Wat is jouw aanstelling in wtf? Hoeveel uren en minuten?

Heb je inzicht in het taakbeleid?

Heb je inzicht in de professionaliseringsuren?

Wat zijn je taken voor dit jaar en welke dagen moet je werken?

Heb je afspraken gemaakt met je schoolleider ivm het taakbeleid?

Zijn de overige taken besproken?

Welke moet jij uitvoeren?

Is de tijd die daarvoor staat voldoende?

Zijn er taken die niet meer uitgevoerd kunnen worden omdat de beschikbare formatie en capaciteit dit niet meer toelaten?

Heb je inzicht in duurzame inzetbaarheid? 40 uur voor studieverlof, coaching, peerreview en oriëntatie op mobiliteit, niet plaats of tijdgebonden werkzaamheden?

Hoe zet je het in?

Zijn er momenteel leden uit het team bezig met een cursus/opleiding? Informeel/formeel? HBO/WO?

Wat voor opleiding dan?

Zijn er momenteel leden uit het team die een opleiding hebben afgerond? Wat voor opleiding dan?

Zijn er ook cursussen die jij/het team Moet/Moeten volgen?

Wat betekent dat dan voor je motivatie?

Geldt dat voor alle niveaus?

Uitvoering:

Welke maatregelen worden getroffen om het professionaliseren vorm te geven? Hoe wordt het professionaliseren gefaciliteerd? Lerarenbeurs?

Hoe wordt dat georganiseerd? Wie staat v/d klas?

Welke moeilijkheden/belemmeringen werpt dit op?

Belangstelling/interesse:

In welke mate wordt er belangstelling getoond voor de vorderingen van de studie van jou/jouw collega?

Hoe is dit zichtbaar naar jou/jouw collega en naar het team?

Doen jullie ook aan collegiale consultatie? Hoe wordt daaraan vorm gegeven?

Is er ruimte voor het delen van kennis?

In welke mate wordt er gebruik gemaakt van de opgedane kennis? Hoe is dit zichtbaar voor het team?

Hoe ga je om met de kennis die je collega's opdoen?

Heb je zelf nog professionaliseringsbehoeften?

Wat doe je daar dan voor? Aanvragen, inschrijven bij..

Wat is dan belangrijk? Waar richt jij je op? Specialisatie gedrag of curriculum?

Bedankt voor dit gesprek!

Bijlage 4 Resultaten in tabelvorm

TABEL 2

Uitspraken over het leiderschap

LEIDERSCHAP	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Eigenschappen van een schoolleider</i>						
Neemt verantwoordelijkheid	3	3	6	2	3	5
Is open	1	2	3	1	2	3
Heeft inlevingsvermogen	4	2	6	4	2	6
Brengt collega's tot bloei	2	1	3	2	1	3
Ondersteunt het team	2	8	10	1	2	3
Heeft daadkracht	1	4	5	1	4	5
Is nieuwsgierig	4	0	4	2	0	2
Is betrokken	0	3	3	0	3	3
Kan lesgeven	11	0	11	4	0	4
Kan organiseren	10	0	10	5	0	5
Brengt structuur	6	0	6	2	0	2
<i>Onv.balans tussen controle en autonomie</i>						
Geeft autonomie	5	7	12	3	4	7
Controleert en is waakzaam	18	3	21	5	2	7

TABEL 3

Uitspraken over het leerklimaat

LEERKLIMAAT	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Onv.balans tussen aangeboden taken en tijd</i>						
Te weinig uren/tijd om alle taken uit te voeren	4	21	25	2	4	6
Hoge werkdruk	14	13	27	5	4	9
Berusting	9	3	12	4	2	6
Leerkracht krijgt op kleine school meer taken	3	6	9	3	2	5
Directie houdt zich aan het taakbeleid	6	3	9	3	2	5
Schoolleider is manusje van alles	9	4	13	5	2	7
Werk schoolleider is veel ad hoc	5	3	8	3	1	4
Inspectie zorgt voor druk	5	0	5	1	0	1
Te weinig uren/tijd voor toepassing professionalisering/kennis	9	8	17	4	3	7
<i>Onduidelijke richtlijnen</i>						
Onduidelijke taakverdeling en regels	3	8	11	2	5	7
Taakbeleid wordt niet helemaal uitgevoerd volgens richtlijnen en brengt geen verlichting	7	1	8	2	1	3
Er is geen richtlijn op delen van kennis	0	3	3	0	1	1
<i>Een leven lang leren</i>						
- <i>Informeel leren</i>						
Informeel leren is belangrijk	7	3	10	5	3	8
Delen van leerervaringen	10	3	13	4	2	6
Coll.cons wordt uitgevoerd met kijkwijzer	3	2	5	1	1	2
Geen collegiale consultatie/intervisie vanwege moeite met organisatie ervan	4	7	11	3	3	6
Coll.cons. vereist vertrouwen	0	1	1	0	1	1
Coll.cons. geen toegevoegde waarde	1	8	9	1	3	4
- <i>Formeel leren binnen het team</i>						
Korte cursussen van enkele dagen	6	10	16	6	5	11
Gympleiding	4	3	7	3	3	6
Master SEN door enkeling	1	4	5	1	3	4
Andere opleiding	5	4	9	5	3	8
Cursussen voor gehele team	5	7	12	3	5	8
Cursus moet afgestemd zijn op het team	1	3	4	1	2	3
In de toekomst opleiding	1	3	4	1	2	3
<i>Delen van kennis</i>						
Kennis wordt niet gedeeld	5	1	6	3	1	4
Kennis wordt gedeeld	2	1	3	2	1	3
Kennis wordt niet benut	2	9	11	1	3	4
Van te voren bekijken wat er geleerd kan worden	3	1	4	3	1	4
Directie vraagt om kennis te presenteren	8	1	9	4	1	5
Leerkracht mag kennis proberen in de klas	2	0	2	2	0	2
Informeel kennis overdracht past beter	0	4	4	0	2	2
<i>Invloed van familiecultuur/sfeer</i>						
De sfeer is goed	6	7	13	4	5	9
De sfeer is niet zo goed	6	5	11	2	2	4
De familiecultuur maakt kritiek lastig	9	2	11	4	1	5
Schuiven op kleine school is lastig	0	6	6	0	4	4
Op een grote school is vermijden makkelijker	3	0	3	1	0	1
<i>Draagvlak onderwijsvernieuwing</i>						
Onderwijsvernieuwing op eigen tempo	5	1	6	2	1	3
Bepaalt visie met team	7	6	13	5	4	9
Samen visie vormen zorgt voor draagvlak/consensus is belangr.	15	5	20	6	2	8

TABEL 4

Uitspraken over professionalisering

PROFESSIONALISERING	totaal uitspraken schoolleider	totaal uitspraken leerkracht	totaal uitspraken	aantal schoolleiders	aantal leerkrachten	aantal geïnterviewden
<i>Groei en ontwikkeling</i>						
Ontwikkeling is belangrijk	15	12	27	6	6	12
Formeel leren is belangrijk / academie	14	5	19	4	3	7
Teamontwikkeling is belangrijk	10	8	18	4	4	8
Punten voor directeuren-/lerarenregister	7	0	7	3	0	3
Uitdaging is belangrijk	5	5	10	1	1	2
Ervaart geen uitdaging	0	5	5	0	1	1
Mensen moeten in beweging zijn	4	0	4	3	0	3
We werken aan veiligheid, vertrouwen en communicatie	8	4	12	2	1	3
Willen coöperatief werken in de klas	5	2	7	3	1	4
Willen passend onderwijs geven	3	0	3	2	0	2
Hoge werkdruk	14	13	27	5	4	9
Leerkracht krijgt op kleine school meer taken	3	6	9	3	2	5
Financiën zijn ontoereikend	9	9	18	4	2	6
Moeten niet-werkdagen gebruiken	0	4	4	0	2	2
Hebben vervangers nodig	1	3	4	1	2	3
Willen cursus collectief organiseren	7	2	9	4	1	5
<i>Afstemming</i>						
Afstemming is belangrijk	6	0	6	2	0	2
Afstemming is onvoldoende	2	3	5	1	2	3
Afstemming op behoeften leerkrachten is nodig	3	5	8	2	2	4
Afstemming tussen leerkrachten/duo's is nodig	0	4	4	0	1	1
Academie nog niet helemaal afgestemd op behoeften	4	4	8	1	1	2
Studiedag niet helemaal afgestemd op behoeften	0	4	4	0	1	1
<i>Sturende schoolleiders</i>						
Gestuurde professionalisering	12	8	20	5	4	9
Ervaart geen sturing	0	3	3	0	1	1
Schooll. is op de hoogte van ontw. personeel	8	3	11	5	1	6
<i>Persoonlijke verantwh. bij professionaliseren</i>						
Professionalisering is eigen verantwh.	5	4	9	4	2	6
Professionalisering door cursus, boeken ed	0	4	4	0	2	2
Doet/deed professionalisering (bij academie)	10	8	18	6	5	11
Nu onv. tijd om te profess./geen prioriteit	1	7	8	1	3	4
Cursus moet aansluiten bij team/school	1	3	4	1	2	3
Leren is leuk/wordt betere leerkracht	7	4	11	3	1	4
<i>Belangstelling, ondersteuning en betrokkenheid</i>						
Schooll. zorgt voor cadeautje	4	1	5	4	1	5
Schoolleider toont belangstelling/betrokkenheid	14	5	19	5	3	8
Schoolleider is op de hoogte	5	4	9	3	4	7
Ervaart geen belangstelling collega's	0	1	1	0	1	1
Heeft belangstelling bij toegevoegde waarde voor eigen groep	3	5	8	1	3	4

TABEL 5

Facilitering door de schoolleiders

<i>FACILITERING</i>	<i>totaal uitspraken schoolleider</i>	<i>totaal uitspraken leerkracht</i>	<i>totaal uitspraken</i>	<i>aantal schoolleiders</i>	<i>aantal leerkrachten</i>	<i>aantal geïnterviewden</i>
<i>Professionalisering</i>						
Oprichting academie	14	4	18	5	3	8
Geen vervanging van buitenaf nodig	3	6	9	1	2	3
Vervanging door schoolleider zelf	8	2	10	4	2	6
Er wordt gezorgd voor invallers/vervanging	9	4	13	4	2	6
Leervoorwaarden creëren, vrij geven	15	3	18	5	1	6
Teamscholing	11	3	14	4	2	6
<i>Werkdruk vermindering</i>						
Werkverschaffing Wajong-er	4	1	5	1	1	2
Faciliteren administratie	2	0	2	1	0	1
Schoolleider regelm. voor de klas	5	1	6	4	1	5
Andere manier van vergaderen	5	2	7	3	2	5
Minder groepsplannen, 1x per week socializen, kort evalueren, kind gesprekken voeren	9	0	9	1	0	1
Minder extra activiteiten	0	1	1	0	1	1
Studiedagen i.p.v. vergaderen	4	1	5	3	1	4
<i>Financiën</i>						
Zelf klusjes doen	5	3	8	3	2	5
Financiën spreiden	6	0	6	3	0	3
Kleuters dag vrij roosteren	1	1	2	1	1	2

=====